UNIVERSITÉ D'ALGER
FACULTÉ DES LETTRES
ANNÉE 1951 - N° 1

DESSIN ET STRUCTURE MENTALE
Contribution à l'étude psycho-sociale des milieux nord-africains

Thèse
présentée pour le
Doctorat d'Université
devant la
Faculté des Lettres d'Alger
le 19 Mai 1951

par

Georges RIOUX
Licencié ès-Lettres
Diplômé d'Études Supérieures de Philosophie

1951

ATTALI Imprimeurs Constantine

UNIVERSITÉ D'ALGER
FACULTÉ DES LETTRES
ANNÉE 1951 - N° 1

DESSIN ET STRUCTURE MENTALE

Contribution à l'étude psycho-sociale des milieux nord-africains

Thèse

présentée pour le

Doctorat d'Université

devant la

Faculté des Lettres d'Alger

le 19 Mai 1951

par

Georges RIOUX

Licencié ès-Lettres

Diplômé d'Études Supérieures de Philosophie

MEMBRES DU JURY

M. le Doyen ALAZARD - Président
M. le Professeur MESNARD - Rapporteur
M. le Professeur BOURGEY - Juge
M. le Professeur DEVAUX - Juge
M. le Directeur de l'E.N. de la Bouzaréa RENAUD - Juge

ATTALI IMPRIMEURS CONSTANTINE

SOMMAIRE

1re partie : DESSIN ET STRUCTURE MENTALE

PAGES

Introduction 1

LIVRE I

L'ETUDE SYSTEMATIQUE DES DESSINS D'ENFANTS 13

CHAPITRE 1 : Dessin et esthétique 15

CHAPITRE 2 : La théorie de l'évolutionnisme et son influence sur l'étude du dessin 18

CHAPITRE 3 : L'interprétation « négative » des dessins d'enfants 25

CHAPITRE 4 : Dessin et structure mentale 30

CHAPITRE 5 : Le geste graphique et les origines de la fonction graphique 39

CHAPITRE 6 : Les étapes du dessin enfantin (en général) 50

CHAPITRE 7 : L'évolution du « bonhomme » 66

CHAPITRE 8 : L'évolution du dessin géométrique 74

CHAPITRE 9 : Les recherches particulières sur le dessin 79

CHAPITRE 10 : Le dessin et les grandes fonctions mentales 95

CHAPITRE 11 : Dessin et pathologie mentale 111

CHAPITRE 12 : Le dessin et la découverte du « moi » 115

LIVRE II

LES METHODES DE DOCUMENTATION ET LES PRINCIPALES EPREUVES DE DESSIN DANS LES TESTS PSYCHOLOGIQUES 127

CHAPITRE 1 : Les méthodes de documentation pour l'étude du dessin 129

CHAPITRE 2 : Les principales épreuves de dessin dans les tests psychologiques 150

PAGES

2e partie : ETUDE DU DESSIN EN MILIEUX NORD-AFRICAINS 181

Livre III

CRITIQUE DES TRAVAUX DE PROBST 183

CHAPITRE I : Probst et les dessins des enfants Kabyles. - Sa méthode d'investigation. - Notre méthode de recherches en milieux nord-africains 185

CHAPITRE 2 : Probst et la reprise des travaux de Levinstein en milieu Kabyle 202

CHAPITRE 3 : La représentation de l'homme en milieux nord-africains 215

CHAPITRE 4 : La coiffure dans les dessins de personnes en milieux nord-africains - Etude de quelques détails concernant la représentation humaine 232

CHAPITRE 5 : Musulmans et Orientaux et stylisations « monstrueuses » 240

CHAPITRE 6 : Les « vices » de dessin involontaires propres aux Musulmans et aux Orientaux selon Probst (1907) 266

Conclusion sur les travaux de Probst 288

Livre IV

NOUVELLES RECHERCHES EN MILIEUX NORD-AFRICAINS 291

CHAPITRE 1 : Recherches sur la stylisation et le schématisme 293

CHAPITRE 2 : Etude du réalisme enfantin en milieux nord-africains 306

CHAPITRE 3 : L'enfant Nord-Africain musulman et les dessins géométriques 332

CHAPITRE 4 : Psychologie différentielle par le dessin : dessins d'adultes et dessins d'enfants 347

CHAPITRE 5 : Les dessins des filles Musulmanes 368

CONCLUSION GENERALE 378

3e Partie : ESSAI DE BIBLIOGRAPHIE HISTORIQUE SUR LE DESSIN DE 1881 à 1950 .. 381

ERRATA 417

Note 418

R. UNIV. BIBLIOTHEEK LEIDEN

INTRODUCTION

La découverte de l'originalité des dessins d'enfants

IMPORTANCE STATISTIQUE

Si le dessin est actuellement un des moyens d'investigation les plus sûrs pour la connaissance du niveau mental de l'homme et de son climat affectif, il le doit à l'étude systématique — relativement récente — du graphisme enfantin.

« Nos pères ont découvert les Alpes ; notre génération a découvert les dessins d'enfants », c'est par ces mots qu'Adolphe Ferrière termine son article consacré au dessin enfantin, paru dans le numéro 36 de Mars 1928 de *Pour l'Ere nouvelle* sous le titre : *Des Archives Internationales de dessins d'enfants.*

C'est en effet, à la fin du siècle dernier, que commencèrent les études des productions graphiques de l'enfant.

Déjà, Claparède avait pu écrire en 1907 dans son compte-rendu de l'ouvrage de S. Levinstein, *Kinderzeichnungen (Dessins d'enfants)* édité en 1905 : « Il y a bientôt 20 ans — depuis le travail de Corrado Ricci, *L'Arte del Bambini* paru en 1887, que l'attention des Psychologues s'est portée sur les dessins d'enfants » *(Archives de Psychologie* Tome VI 1907 pages 189 et 190).

En réalité, l'attention des psychologues s'était déjà portée sur ce sujet quelques années plus tôt.

« Les premières études des dessins d'enfants sont contemporaines des débuts de la Psychologie expérimentale » (1880) cf. : Zazzo : *Le Dessin de l'enfant.* — in. *Bulletin du groupe d'études de psychologie de l'Université de Paris* n° 9 du 7 Avril 1948, pages 10 et 11).

D'autre part, le succès de l'ouvrage de l'Italien Corrado Ricci (1887), traduit d'abord en anglais et publié dans cette langue en Octobre 1905 (cf. *Pedag. Seminary,* vol. 3 de la même année), puis traduit en allemand en 1906 et préfacé par Lamprecht (*Voigtländer - Leipzig* - 59 pages, 48 figures) ne doit pas nous faire oublier les productions antérieures, comme ce fut le cas, par exemple, dans le domaine plus général de la Psychologie de l'enfant, pour le fameux *Journal* de Dietrich Tiedemann « passé a peu près inaperçu en 1787 » (Bourjade : *L'Intelligence et la pensée de l'enfant* (Alcan 1937), page 1).

En dehors des résultats des travaux de laboratoire, l'étude de E. Cooke : *Art teaching and child nature* (*Journal of Education* - Londres 1885) fut sans doute la première publication spécialement consacrée au dessin enfantin.

Depuis, les ouvrages et les articles sur le graphisme représentatif enfantin ou adulte, normal ou pathologique, se sont multipliés à tel point que, chaque fois, les références publiées par les auteurs (comme par exemple : Rouma (1912-1913), Ayer (1916), Charlotte Bühler (1931) etc... se trouvent très vite dépassées. « Une bibliographie de ce genre cesse nécessairement d'être à jour après peu d'années » (P. Naville : *Eléments d'une bibliographie critique,* in *Enfance* Octobre 1950, n° 3-4 page 310).

Pour nous en tenir à deux exemples précis, tandis qu'au début du siècle, Rouma, dans son ouvrage : *Le langage graphique de l'enfant* (Alcan, Paris 1913) cite 142 études sur le dessin enfantin et sur le dessin chez les primitifs, Mr P. Naville, en 1950, nous présente dans ses *Eléments d'une bibliographie critique relative au graphisme enfantin jusqu'en* 1949 : 306 auteurs et 414 titres de travaux répartis sous 18 rubriques : 1°) Phases de développement ; 2°) Analyses générales et partielles ; 3°) Mé-

thodes d'examens et de mesure - Test ; 4°) Motricité, tracé et usage de la main ; 5°) Notion d'espace ; 6°) Rôle de la perception visuelle ; 7°) Eidétique ; 8°) Rôle de la forme ; 9°) Verbalisation périgraphique ; 10) Objet de la reproduction ; 11°) Expression - caractère - type ; 12°) Jeu ; 13°) Pathologie ; 14°) Comparaison avec les primitifs ; 15°) Comparaison entre peuples différents ; 16°) Bien doués ; 17°) Pédagogie et enfin, 18°) Aspects divers.

Comme on le voit, la bibliographie internationale de M. P. Naville est particulièrement riche. Pourtant, elle ne peut prétendre à une exactitude exhaustive.

En l'absence d'archives internationales de dessins d'enfants que la Kunsthalle de Mannheim avait pourtant l'intention de créer dès 1921 (voir : A. Ferrière : n° 36 de *Pour l'Ere Nouvelle* Mars 1928), il est difficile de dresser un tableau complet, même momentané, des productions graphiques enfantines.

L'insuffisance des bibliothèques, les difficultés d'échanges consécutives au malaise international, interdisent une documentation parfaite. Ce que signale d'ailleurs, M. P. Naville : « De nombreuses publications ne sont pas accessibles à Paris (en particulier certains travaux américains, japonais et allemands), soit du fait de la guerre, soit par insuffisance des bibliothèques » op. cit., p. 310).

Cependant, nos travaux, conduits en milieux nord-africains, nous ont permis de découvrir ou d'étudier certaines productions qui ne figurent pas toujours dans la récente bibliographie internationale de 1950. Nous citerons, par exemple, des ouvrages de langue espagnole ou portugaise relativement récents signalés par M. Emile Planchard, professeur à l'Université de Coïmbre, des travaux hollandais et, en particulier, la thèse du Docteur R. Wedder de Haarlem sur la *copie de figures géométriques par de jeunes enfants et des oligophrènes.* (Traduction française 1939 - 170 pages), des comptes-rendus d'observations très minutieuses réalisées en milieu scolaire métropolitain ou nord-africain publiés dans des revues prédagogiques...

Enfin, nous pensons que les études très importantes de Madame Minkowska, que nous citons plus loin,

doivent figurer dans une bibliographie actuelle sur les dessins d'enfants.

Quoiqu'il en soit, sans parler des difficultés d'ordre documentaire, il est difficile de fixer des limites précises au domaine du dessin : « Le domaine du dessin peut être élargi aussi loin qu'on le veut vers la psychologie de la motricité et de la perception, de la pédagogie, de la sociologie, de l'art, etc... de sorte qu'une bibliographie absolument complète risquerait d'englober des domaines trop vastes » (P. Naville : op. cit., p. 310).

*
**

DESSIN ET PSYCHO-PEDAGOGIE

C'est qu'en effet, le dessin fait partie de l'activité normale de l'enfant, au même titre que le langage ou le jeu, par exemple. Chaque étude d'ensemble consacrée au psychisme enfantin, ne peut ignorer l'activité graphique.

A la suite de Preyer (*L'âme de l'enfant* 1881), Sully en 1895 réservait déjà dans ses *Etudes sur l'Enfance* une place de choix au dessin puisqu'il lui consacrait tout le livre IX qui comprend VI chapitres.

Les psycho-pédagogues modernes ne manquent pas, non plus d'étudier l'évolution du dessin dans le cadre de la psycho-génétique de l'enfant. Qu'il nous suffise de citer par exemple : Rasmussen qui, dans sa *Psychologie de l'enfant (L'enfant entre quatre et sept ans)* réédition Alcan 1931), consacre à l'étude de la production graphique de ses deux filles, tout le chapitre III (pp. 58 à 104) ; plus près de nous encore, M. René Hubert dans son étude de Psychogénétique : *La croissance mentale* Tome I, P. U. F., 1949, pp. 196, 249 et 254, 317, 318) ; Arnold Gesell : *L'enfant de 5 à 10 ans* P. U. F. 1949, pp. 41, 43, 44, 45, 54, 60, 61, 71, 72, 73, 74, 75, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 98, 101, etc.. etc.... (la production graphique y est étudiée par année d'âge réel).

Les traités de Pédagogie générale, ne laissent pas non plus sous silence cette manifestation de l'activité enfantine... (cf. René Hubert : *Traité de Pédagogie générale*

P. U. F. 1946, pp. 129 et 133 ; E. Planchard : *La pédagogie scolaire contemporaine,* Castermann 1948 p. 155 et bibliographie p. 342) etc...

L'étude du dessin est donc liée à l'étude de la psychologie de l'enfant. Or, celle-ci occupe une place privilégiée au sein de la psychologie générale comparée et de la philosophie générale, car elle réalise la convergence des diverses psychologies spéciales. Jean Bourjade l'a bien montré dans son ouvrage : *L'intelligence et la pensée de l'Enfant* - Alcan 1937 (pp. 37, 38, 39) et surtout dans son étude sur : *Les Grands courants et l'état actuel de la psychologie de l'enfant* parue en Décembre 1939 dans *L'Information Pédagogique.* Il écrit en substance : « C'est que la psychologie de l'enfant s'est trouvée au point de confluence des psychologies spéciales qui se sont détachées, au cours du XIX^{e} siècle, de la psychologie générale philosophique d'autrefois, pour acquérir d'abord une indépendance presque complète et se rejoindre ensuite à la faveur de multiples recoupements. Il faut citer ici, au premier rang, la *psychologie génétique,* née sur le terrain de la philosophie générale du problème des rapports de la connaissance sensible et de la connaissance intellectuelle rationnelle, amorcée par l'argumentation empiriste de Locke et de Condillac, et définitivement consacrée par l'évolutionnisme dont le grand principe du parrallélisme de la phylogénèse et de l'ontogénèse imposait l'étude scientifique du développement mental de l'enfant. Il faut citer ensuite la *psychologie animale* naturellement portée par une logique interne à se muer en psychologie du comportement et des « conduites » et surtout en psychologie comparée concentrant peu à peu son attention de façon privilégiée sur la confrontation des niveaux d'intelligence des jeunes enfants et des singes anthropoïdes... Il faut citer encore la *psychologie pathologique....* Il faut citer enfin la *psychologie des mentalités,* amorcée par Auguste Comte... puis magistralement systématisée et précisée quant à sa signification par Lévy Bruhl... Quoi d'étonnant dès lors à ce que Jean Piaget soit venu nous dire à son tour : ce que la pensée du primitif est à la pensée du civilisé, ce que la pensée du malade est à la pensée du sain, pourquoi la pensée de l'enfant, sous forme d'une mentalité irréduc-

tiblement originale, ne le serait-elle pas à la pensée de l'adulte ? Ainsi, le cercle se fermait, toutes les psychologies spéciales rentraient dans la psychologie génétique et celle-ci plaçait son axe dans la psychologie de l'enfant » op. cit., n° 4 et 5, p. 167.

Rien de surprenant donc à ce que M. Pierre Naville puisse citer en Octobre 1950, 306 auteurs et 414 références concernant le dessin, après que le *Handbook of Child psychology* de Carl Murchison ait pu — il y a plus de dix ans — citer 2.160 auteurs spécialisés dans l'étude de l'enfant et 3.417 références d'ouvrages ou articles.

Les paroles de Ferrière ne font donc que confirmer logiquement la prédiction d'Ellen Key qui intitulait son célèbre ouvrage paru en 1905 : *Das Jahrhundert des Kindes. (Le siècle de l'enfant),* car, si notre génération a découvert les dessins d'enfants, c'est parce que le XX° siècle est bien lui même, le siècle de l'enfant.

*
**

PREMIERES INVESTIGATIONS TIMIDITE DES RECHERCHES

Un bref rappel historique, portant sur la période de 1880 à nos jours, permet de souligner l'étroite connexion des idées philosophiques dominantes du moment avec l'étude de l'enfant en général, et l'étude de ses productions graphiques en particulier.

De 1880 à 1900 environ, les psychologues découvrent l'originalité des dessins d'enfants, et leurs recherches sont relativement timides.

Les titres des ouvrages sont à ce sens révélateurs. On publie alors des *notes* ou des *observations*. C'est, par exemple : en 1891 Bowditch avec ses *Notes on children's drawing's ;* la même année Passy et ses *Notes sur les dessins d'enfants* ; en 1893, Schinn et ses *Notes on the dévelopement of a child* ; en 1897, Brown et ses *Notes on children's drawing's* ; en 1899, Louise Maitland et ses *Notes on Eskimo drawing's* (voir notre III° partie *Essai de bibliographie historique*). En 1897, dans l'*Education Rewiew,* Clark

publie une étude intitulée *Some observations on children's drawing's* et O'Schea fait paraître un article intitulé *Some aspects of drawing* etc... (voir notre bibliog. historique).

On transpose donc dans le domaine du graphisme la découverte fondamentale de Jean-Jacques Rousseau sur l'originalité de psychisme enfantin, résumée dans la formule célèbre : « L'enfant a ses manières de voir et de penser qui lui sont propres ».

*
**

LES ETAPES DU DESSIN

L'idée de l'existence d'étapes bien déterminées dans le développement intellectuel et moral de l'enfant — seconde découverte essentielle de Jean-Jacques Rousseau — guidait aussi les chercheurs dans le domaine encore peu connu du dessin. *Ils essayent alors de définir des étapes dans le développement du graphisme.* En dehors des spécialistes de laboratoire, E. Cooke (1885) est sans doute le premier à avoir publié les résultats de ses découvertes sur ce point précis, suivi, pour cette période, par Corrado Ricci (1887), O'Schea (1894-1897) et surtout par Sully (1895), Lukens (1896, 1897, 1900) et Brown Elmer (1897), (voir notre *Essai de bibliographie historique).*

Sully écrit par exemple (op. cit., 1898, chap. V, p. 526), « Nous pouvons maintenant résumer les principaux résultats de notre étude. Nous trouvons dans les dessins des enfants ignorants de trois à huit ou dix ans une manière étrange de traiter les formes les plus familières (1)... *La première chose qui nous frappe, c'est que l'esquisse enfantine, quelque bizarre et grossière qu'elle soit, dévoile un processus de développement.* Nous avons ainsi : 1°) Le gribouillage informe ; 2°) Le dessin primitif dont le type est le schéma lunaire de la face humaine ; 3°) Des dessins plus compliqués du personnage humain et des animaux ».

Lukens, de son côté, découvre quatre étapes essen-

(1) *M. P. Naville* (op. cit., p. 314) *a donc tort de prétendre dans sa notice que « Sully a étudié les phases initiales du dessin sans pousser au-delà de 6 ans».*

tielles : d'abord, l'enfant s'intéresse au produit du geste graphique (1) ; 2°) L'enfant s'intéresse à l'action de dessiner et donne libre cours à son imagination (2) 3°) L'esprit critique s'exerce, l'enfant constate l'insuffisance de ses productions, et les progrès graphiques s'arrêtent. (Cette remarque sera faite plus tard, aussi par Rouma (1912), Luquet (1915), Charlotte Bühler (1926), Gaupp (1928), Debrunner (1928), Neubauer (1931), Scheer (1934), Sauer (1935), Peck (1936), Kerr (1937) Caleb Gattegno (1948) etc... (cf. notre bibliog. historique) ; 4°) L'enfant atteint enfin une quatrième et dernière étape s'il est doué pour l'art.

Elmer Brown (1897) distingue aussi quatre grandes périodes dans l'évolution du dessin. Dans la première, le rôle essentiel revient au mouvement (3), dans la seconde, l'enfant s'intéresse au produit de son geste, dans la troisième, sa main obéit de mieux en mieux à la volonté, dans la dernière enfin, le dessin se rapproche de plus en plus de la réalité objective.

Comme on le voit, les auteurs ne précisent pas beaucoup. Il faudra attendre environ une trentaine d'années pour constater des faits délimités dans le temps. C'est avec Charlotte Bühler (1926), Hildegarde Hetzer (1926), Helga Eng (1927), Pariog (1932), Graewe (1932), etc... que nous trouverons dès précisions sur l'âge des enfants en rapport avec l'évolution du dessin.

*
**

L'INTERPRETATION « NEGATIVE » DES DESSINS

D'ailleurs, la majorité des chercheurs envisage la production graphique de l'enfant, en comparaison des pro-

(1) *Cette phase a été particulièrement bien analysée dans la suite par* Luquet, *puis par Prudhommeau.*

(2) *Rasmussen cite à ce sujet un exemple intéressant dans son ouvrage* Psychologie de l'enfant *chap. III, p. 66, édit. Alcan,* 1931. *Cf.* notre ouv., 1re partie, Livre 1, chap. 10.

(3) *Comme le souligneront par la suite : Schreuder* (1902), *Stern* (1907), *Krotzsch* (1916), *Britsch* (1922), *Rita Scharfe* (1922), *Martha Muchow* (1925), *Lauretta Bender* (1932), *Sliehe* (1934), etc....

ductions similaires de l'homme cultivé considérées comme terme à atteindre. On n'envisage pas le dessin enfantin tel qu'il se présente, mais tel qu'il devrait être par rapport à l'adulte. Le postulat psychologique de base est que l'enfant perçoit le monde extérieur de la même manière que l'homme. Comme le dit M. Merleau-Ponty dans sa critique sur *le dessin d'enfant d'après Luquet* : « Le dessin de l'enfant est donc toujours défini négativement, toutes ses particularités considérées comme autant de manques ». (*Bulletin du groupe d'études de psychologie de l'Université de Paris* 16 Mai 1950, n° 9, p. 6).... : « Le dessin des enfants offre d'autres *imperfections* ou anomalies curieuses.... Si l'*on veut rire,* on n'a qu'à faire dessiner par des enfants de tout âge dépourvus d'éducation esthétique, une simple table » écrit B. Pérez dans son ouvrage *L'Art et la poésie chez l'enfant* (édit. Alcan 1888, chap. VI, p. 189).

Enfin, Sully note de son côté : « l'observation des enfants est généralement *capricieuse* et bornée » etc... (op. cit., p. 542).

Cette attitude négative des chercheurs se poursuivit même lorsque « l'intérêt des psychologues pour le dessin enfantin atteint son point culminant » pour reprendre l'expression de M. Zazzo (*Bull. de l'Univ. de Paris,* 7 Avril 1948, n° 9, p. 10) - c'est à dire, que nous la retrouverons chez les grands classiques du dessin enfantin comme Kerschensteiner (1905), Rouma (1912), et surtout Luquet (1913).

***

DESSIN ET ART. — Cette erreur de perspective entraîne d'ailleurs les chercheurs dans une confusion qui se prolongera assez tard. En effet, ils étudient bien souvent « l'art enfantin » (*Art teaching and child nature,* Cooke (1885) ; *L'Arte del Bambini,* Corrado Ricci (1887) ; *L'Art et la poésie chez l'enfant,* Pérez (1888) ; *The art of little children,* Earl Barnes (1895).....), accordant au mot *Art* tantôt son sens premier d'habilité technique, tantôt celui de production esthétique, et les deux sens se retrouvent quelquefois chez le même auteur.

C'est ainsi que l'on peut lire dans l'*Art et la poésie chez l'enfant* de Pérez : « .... certains enfants, poussant la logique *artistique* jusqu'à ses exigences extrêmes vont orner leurs créatures d'organes supplémentaires.... » (op. cit., chap. VI, p. 187) ; « .... La logique de l'enfant va ainsi en avant, perdant de vue ce qui est en arrière. C'est le penseur de l'idée qui passe, *l'artiste du détail* qui se fait.... » (op. cit., p. 189) ; et dans l'ouvrage de Sully, *Etudes sur l'Enfance* (1895) chap. IX p. 459-460 : « Nous allons donc étudier les dessins des enfants comme une espèce d'*Art embryonnaire* »..... « A aucun degré de l'*Art enfantin*, on ne peut discerner le *moindre rudiment de sens vraiment artistique* ; cependant, cet *Art a son côté original et suggestif* (p. 526) .... » ; son *habileté artistique* (de l'enfant de 3 ou 4 ans) ne répond pas à ses connaissances physiologiques... Il me semble que le *petit artiste* est *bien plus encore un symboliste qu'un réaliste* (p. 537) ; .... Cette insuffisance de dessin venant en partie d'un *manque d'ambition artistique*, est encore augmentée par la maladresse technique (p. 537) ; .... la logique enfantine.... empêche *l'artiste* de voir telles qu'elles sont, les créations évoquées par son crayon », (p. 545).... Lorsqu'un *sens esthétique plus raffiné se fait jour*, le premier dessin informe et descriptif perd son charme » (p. 547) etc... etc...

Pourtant, lorsque Elmer Brown demandait à l'un des enfants qu'il étudiait, de dessiner « quelque chose de joli », celui-ci « s'empressait de dessiner une homme ou une maison ». L'auteur pouvait donc affirmer, dès 1897, dans ses : *Notes on children's drawing's* que « l'enfant n'a pas le sens esthétique ».

La même année, Compayré rapportait les conclusions de l'auteur américain, dans la préface qu'il écrivait à cette date pour l'édition de 1898 des *Etudes sur l'Enfance* de Sully : « Les dessins de l'enfant ne trahissent aucune intention esthétique, le sentiment de la beauté lui est inconnu ».

Malgré ces conclusions, nous retrouverons l'étude de la réalisation graphique de l'enfant au point de vue esthétique au début du XX^{e} siècle, et poussée à l'extrême limite, puisque certains chercheurs essayeront de comparer les dessins enfantins au canon de l'Art.

*
**

ALFRED BINET ET LES DESSINS D'ENFANTS :

Cependant, la psychologie de laboratoire, fille de l'esprit expérimental du XIX[e] siècle, conduisait tout naturellement à l'étude systématique de l'enfant et à la mise au point de méthodes scientifiques de recherches appliquées aux nombreux domaines de l'intelligence.

A travers ces « notes » et « observations » sur le dessin, on pouvait déjà déceler les prémices d'une tentative sérieuse pour la mise en ordre des travaux effectués jusqu'alors d'une manière dispersée et sans beaucoup de méthode. Les productions graphiques de l'enfant intéressaient tout particulièrement l'un des principaux représentants de l'esprit scientifique de l'époque et initiateur de la Psychologie infantile en France : Alfred Binet (1857-1911). En 1902, il était président de la « Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant » fondée en 1899 par Ferdinand Buisson, et, en 1905 il ouvrait à Paris dans l'école de la rue Granges aux Belles N° 36, le premier laboratoire de pédagogie normale. Déjà, en Décembre 1890, il publiait dans la *Revue Philosophique,* une étude méthodologique intitulée « *Interprétation des dessins* », qui devait inspirer tous les travaux ultérieurs, comme par exemple : *Le plan d'expérience collective sur le dessin des enfants* de Claparède, paru en 1907 dans le Tome VI des *Archives de Psychologie* (pp. 276, 277, 278) et, beaucoup plus tard, *la méthode dans l'étude des dessins d'enfants* de Luquet (*Journal de Psychologie* 1920 (17-684).

Les études de Binet sur les dessins d'enfants devaient d'ailleurs aboutir, quelques annés plus tard, à l'inclusion d'épreuves de dessin, dans son fameux test de développement (1905).

*
**

GRAPHISME PATHOLOGIQUE : Mais, le champ d'investigation du graphisme débordait le cadre de la normalité. Dès 1888, le Docteur Max Simon par exemple, faisait paraître une étude sur : *Les écrits et les dessins d'aliénés,* dans les *Archives de l'Anthropologie criminelle* (Tome III, p. 348) ouvrant sans doute ainsi la voie à d'au-

tres recherches de plus en plus précises : comme celles de *Schreuder sur les arriérés* (1902), de *Schuyten sur les enfants faibles et arriérés* (1901), et *surtout de Mohr* (1906) qui, lui aussi, étudie le dessin des aliénés et constate que *les réalisations graphiques varient en fonction des troubles décelés.*

Cependant, nous quittons avec Mohr, la première phase des recherches sur le graphisme et nous abordons la « grande » époque du dessin, grande non seulement par le nombre et l'importance des travaux, mais surtout par l'enthousiasme qui anime les chercheurs, enthousiasme, mis au service — surtout au début — de la grande théorie philosophique dominante du moment. Cette seconde phase ira du début du XX^{e} siècle à nos jours, avec de grandes périodes caractéristiques que nous signalerons au fur et à mesure de notre étude.

LIVRE I

L'étude systématique des dessins d'enfants

CHAPITRE I

Dessin et Esthétique

A partir de 1900, les recherches se poursuivent sur le plan esthétique avec les travaux de : Feid Otto : *Das Kind als Kunstler* (1901) ; Lange : *Kunst und Spiel* (1904) ; Breest F. : *Ein kleiner Künstler* (1905) ; Max Dessoir : *Aestetik und allg. Kunstwissenschaft* (1906), etc... Nous ne donnerons pas tous les titres particulièrement révélateurs de la position artistique prise, dans une certaine mesure, par leurs auteurs (nous renvoyons à notre bibliographie historique). Cependant, nous citerons tout particulièrement les travaux de Schuyten (1901-1907), Lobsien (1905), Braunschwicg (1907), Lay (1910).

C'est surtout Schuyten — (suivi de Lobsien) — qui étudia systématiquement les dessins enfantins par rapport aux réalisations artistiques, *avec une minutie jamais atteinte jusqu'alors*. Directeur du laboratoire de pédologie d'Anvers, il commença son enquête dès 1901. Il fit dessiner à des élèves des écoles de la ville, âgés de 3 à 13 ans, « un bonhomme *(ventje)* comme ils avaient l'habitude de le faire », à l'effet de déterminer le degré de perfection du dessin, au point de vue qualitatif et quantitatif : a) nombre de têtes, de bras, de jambes etc...., b) mesure des bonhommes à 1mm. près.

Tête : longueur (sans la coiffure)
largeur (y compris les oreilles)
Nez : longueur (entre la base et la racine)
largeur (pour les têtes vues de face il mesura la distance entre les extrémités des narines)
Bouche : longueur, largeur ; oreilles : idem ; cou : idem
Tronc : longueur : y compris l'habit ou la jupe
largeur (prise entre les bras)
Bras : longueur moyenne des deux bras
largeur : idem
Mains : longueur moyenne, largeur moyenne
Doigts : idem

Jambes : idem.

Schuyten compara ensuite chacun de ses résultats avec les proportions classiques du canon artistique...

Il essaya de découvrir un type de bonhomme pour chaque âge, en rapport avec les données de l'esthétique classique. Il ne trouva pas « une marche bien régulière » dans l'évolution du type et il conclut : « qu'il n'est pas possible d'établir un type unique de bonhomme pour chaque âge en ayant recours uniquement à l'investigation scientifique »... « Pourtant, ces types existent, mais pour les établir avec exactitude, il faut une base qui lui échappe jusqu'ici ». (Cf. Rouma : *Le langage graphique chez l'enfant*, édt. 1913, chap. I et IV).

En 1905, Lobsien reprit, à Kiel, les travaux de Schuyten pour rechercher « si en fait, on se rapproche du canon de l'Art, à mesure qu'on avance en âge ».

Ses recherches furent plus limitées puisqu'elles ne portèrent que sur des enfants âgés de 8, 11, 13 et 14 ans, les meilleurs et les plus mauvais dessinateurs de leur classe.

D'autre part, il ne reprit pas les mensurations de Schuyten sur les différentes parties du visage « parce que leur représentation n'était pas d'une netteté suffisante ». Ses recherches n'aboutirent pas mieux que celles de Schuyten (1).

Les plus récentes conclusions sur le dessin enfantin — confirmant en particulier celles de E. E. Brown (1897 - o.c.), de Meumann (1912-14) etc... — prouvent que l'enfant n'essaye pas d'atteindre aux qualités artistiques, qu'il ignore d'ailleurs. M. Caleb Gattegno, professeur à l'Université de Londres, donnant un résumé des remarques qu'il a pu faire sur les productions enfantines écrit : « Lorsqu'on ordonne chronologiquement les dessins d'un même enfant, on aperçoit.... 7°) que l'enfant ne croit pas qu'il y ait un rapport entre son dessin utilitaire et les productions des maîtres qui pendent sur les murs des musées...

(1) *Cf. notre bibliogr. hist., notamment : Schuyten :* « De oorspronkelijke « ventjés » der Antwerpscke Schoolkindern. *Paedo. Jaarb.* 1904, II. (« Sur les petits bonshommes dessinés par les écoliers anversois » *et Lobsien ;* Kinderzeichnung und Kunstkanon 1905).

« ... Lorsqu'on étudie des dessins d'enfants de divers pays, de diverses civilisations, ou d'enfants ayant subi des traumatismes, on aperçoit :

1°) Que le matériau disponible et les moyens matériels d'expression existant, le dessin offre des variétés réductibles les unes aux autres en ce sens que les problèmes qui semblent se poser à tous sont résolus selon les moyens existants, qu'on peut retrouver les mêmes problèmes derrière des expressions différentes. *Ces problèmes ne deviennent artistiques qu'après que les problèmes utilitaires sont résolus* ». (« *Enfance* » Novembre-Décembre 1948, pages 408 et 409).

Reprenant l'article de M. Caleb Gattegno, M. Raymond Cordeau nous donne dans la même Revue de Janvier-Février 1949, ses conclusions qui confirment celles de l'étude précédente sur le sens esthétique enfantin.

Son enquête porte sur environ deux mille enfants, garçons et filles de 6 à 9 ans des écoles primaires de la Seine. Il intitule d'ailleurs le premier paragraphe de son compte-rendu : « *L'enfant ne considère pas spontanément ses productions sous l'angle esthétique* ». « Nous avons demandé à des enfants de six à sept ans — garçons et filles — de dessiner ce qui leur paraissait le plus beau et le plus laid. Dans la quasi totalité des cas (environ 90 %), les enfants ont dessiné les plus courants de leurs types automatiques : la maison, le bonhomme, le bateau, l'avion, le soleil, l'automobile. Le pourcentage qui les affecte est sensiblement le même dans les deux séries : la maison 14 %, le soleil 12 %, le bonhomme 6 %, au beau, contre respectivement, 15 %, 12 %, 8 % au laid ». M. R. Cordeau cite le cas d'un élève qui représente au beau une chasse de W C avec la légende « les cabinets de l'école ». Un même enfant dessine bien souvent le même objet ou la même scène à la fois au beau et au laid. L'auteur poursuit : « Pourtant il en est de privilégiés qui prennent signification *apparente* de laideur ou de beauté. Mais le fait qu'ils sont classés tels ne signifie pas autre chose que l'enfant répète à leur propos le jugement de son milieu ; il faut surtout bien se garder de penser qu'ils lui procurent une émotion esthétique.... Il semble pourtant que les enfants de cet âge expriment un jugement de laideur par

le biais de la couleur. Fréquemment, lorsque l'objet est le même dans les deux séries, il est colorié de brun ou de noir au laid... Mais cette différenciation inconsciente par la couleur n'affecte qu'un très petit nombre de dessins, en sorte que les résultats de notre enquête concordent avec ceux de M. Caleb Gattegno ». (Cordeau op. cit., p. 54 et 55).

Est-il besoin de rappeler enfin le jugement qu'*André Malraux* porte sur les productions de l'enfant et celles de l'artiste : « L'enfant est à l'artiste ce qu'est Kim, conquérant de villes en songe, à Timour : au réveil, l'empire a disparu. Le dessin de l'enfant demeure, c'est l'acte créateur qui se dissipe : j'ai dit que l'enfant souvent artiste *n'est pas un artiste,* en ce que son talent le possède et qu'il ne possède pas son talent, en ce que l'artiste prend appui sur son œuvre — fût ce la sienne — qu'il entend dépasser, *ce que l'enfant ne fait jamais.* Or, l'Art n'est pas rêves, mais possession de rêves ». (A. Malraux « *Psychologie de l'Art* ». Edit. A. Skira Genève 1948 et cité par *Pointud* dans « l'Education Nationale » du 7 juillet 1949. p. 17).

CHAPITRE II

La théorie de l'évolutionnisme et son influence sur l'étude du dessin

LE grand courant évolutionniste souligne bien la signification — au point de vue de la philosophie générale — de la psychologie générale, de la psychologie de l'enfant, et, par voie de conséquence, de l'étude du graphisme enfantin.

C'est dans l'œuvre psychopédagogique de Spencer, et en particulier dans son Essai sur *l'Education intellectuelle, morale et physique,* que s'exprime pour la première fois le parallélisme de l'ontogénèse et de la phylogénèse dans le cadre du psychisme enfantin, « parallélisme déjà affir-

mé par Harwey en plein XVII[e] siècle et par Meckel à l'aurore du XIX[e] siècle, mais que Serres venait seulement d'ériger en loi biogénétique fondamentale ». (cf. J. Bourjade : « *L'Intelligence et la pensée de l'enfant* » Alcan 1939, p. 16). Selon Spencer, l'individu récapitule par l'hérédité non seulement l'espèce à laquelle il appartient, mais encore toutes les espèces dont la sienne provient : « Du moment où il existe un ordre dans lequel l'humanité a acquis les différentes sortes de connaissances qu'elle possède, il existe chez l'enfant une prédisposition à acquérir ces connaissances dans le même ordre ».

Par l'adaptation, l'individu obéit à « une loi universelle de génèse ». (Bourjade op. cit., p. 17). « Puisque l'intelligence humaine, placée au milieu des phénomènes et s'efforçant de les comprendre, est, après une suite infinie de comparaisons, de spéculations, d'expériences, de théories, arrivée à la science de chaque sujet par une route particulière, on peut inférer de là que le rapport de l'esprit aux phénomènes est tel qu'il ne peut acquérir cette science par aucune autre route, et que l'esprit de l'enfant étant dans le même rapport aux phénomènes, ceux-ci ne pourront être mis à sa portée que par la même route ».

Spencer rapporte donc le parallélisme onto-phylogénètique à la fois à la récapitulation héréditaire et à l'adaptation fonctionnelle sélective.

On pouvait alors en tirer deux interprétations différentes : 1°) l'ontogénèse est une stricte récapitulation héréditaire de la phylogénèse et 2°) l'ontogénèse n'est pas une rigoureuse récapitulation héréditaire de la phylogénèse : Le parallélisme ontogénèse-phylogénèse met alors simplement en évidence l'unité dynamique de la vie dans la race et dans l'individu.

La première interprétation a été adoptée par Stanley Hall, fondateur en Amérique dés 1893, de l'*Association Nationale pour l'étude de l'enfant* et l'un des promoteurs de l'étude scientifique de psychisme enfantin d'où découle tout le mouvement pédagogique actuel. On connait sa formule : « *Nemo poedagogus nisi biologus* ». On connait aussi son explication biologique du jeu qu'il rattache — avec Karl Groos — à des activités ataviques. Constatant « qu'une série d'activités dont toute l'utilité extérieure

paraît absente, marque la croissance des individus, enfance et adolescence », il attribue au jeu une fonction d'élimination comme « le têtard fait mouvoir sa queue pour la faire partir ». Mais cette prétendue action cathartique est en complète contradiction avec les données de la Psychologie fonctionnelle qui font de l'exercice un des agents essentiels de consolidation (1). Le point de vue de Stanley Hall n'en fut pas moins adopté — comme nous le verrons — par quelques chercheurs dans le domaine du dessin enfantin.

La seconde interprétation de la théorie évolutionniste inspira au début, surtout les travaux de James-Mark Baldwin et par la suite ceux de John Dewey, Claparède, Piaget et Gesell.

Ce fut surtout Baldwin qui influença les spécialistes du graphisme dans le premier quart du siècle. Le titre de son grand ouvrage « *Le développement mental chez l'enfant et dans la race* » est suffisamment suggestif. Ses observations sur ses deux filles Hélène et Elisabeth (dont l'une disparut avec le Lusitania) en ont fait, selon l'expression de M. Zazzo (dans son étude « *Psychologues et Psychologies d'Amérique*, 1942, page 80 »), le créateur de « la psychologie de nurserie » dont Piaget est actuellement « l'héritier direct ».

Son action sur les spécialistes du dessin est d'autant plus nette que lui même a consigné dans son ouvrage capital ses observations sur l'imitation graphique chez sa petite fille du 19e au 20e mois.

Mais nous ne voulons pas faire une étude critique des conceptions évolutionnistes dont on trouvera d'ailleurs une fine analyse dans le chapitre 1er de l'ouvrage déjà cité de Bourjade. Quoiqu'il en soit, il faut reconnaître que la « loi biogénétique fondamentale » avait paru d'abord exprimer, dans son sens strict, l'évolution des formes animales comme l'avait montré Fritz Muller en 1864 dans son opuscule « *Fur Darwin* » consacré à l'étude des métamorphoses

(1) (*Voir par ex. : La critique de Claparède dans son ouvrage* Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale - 7e *édit. : de la page* 430 *à la page* 476 - *et, la critique de Bourjade. Op. cit., p.* 20).

des crustacés décapodes. On croyait alors en effet que « dans l'embryogénie, l'animal repasse effectivement par les étapes de l'évolution du type ».

Les philosophes eurent tôt fait de faire passer cette loi du plan de l'évolution des formes animales au plan de l'évolution de l'esprit humain. Ainsi le passage de la morphogénèse à la psychogénèse, fit de la période enfantine, soit une récapitulation de l'histoire de la civilisation soit un terme de référence privilégié pour la compréhension du vaste domaine bio-psycho-sociologique. L'on voit déjà *tout* le parti *que les spécialistes pourront en tirer sur le plan du dessin enfantin, selon le premier ou le second point de vue.*

Si la vaste enquête sur les dessins d'enfants commencée dès 1903 à Munich par Kerschensteiner est fortement marquée par l'influence évolutionniste, on peut dire qu'en réalité, c'est Lamprecht qui fut le grand initiateur de la théorie biogénétique appliquée systématiquement au dessin : « Le Séminaire d'Histoire de la civilisation de l'Université de Leipzig commença, en 1904, sous l'inspiration et la direction du professeur Karl Lamprecht, une vaste enquête sur le dessin libre des enfants à l'effet de les comparer avec les productions artistiques de l'humanité préhistorique et des peuples primitifs de nos jours.

Lamprecht considère comme démontré jusqu'à la dernière évidence que le développement de l'individu reproduit d'une façon générale, aussi bien au point de vue physique qu'au point de vue psychique, le développement de la race. Partant de ce principe, Lamprecht fonde les plus grandes espérances sur l'étude de l'enfant pour fournir des matériaux et des indices précieux à l'histoire comparée de la civilisation des différentes races ». (Cf. Rouma, op cit., pp. 9, 10 et 11). Voici d'ailleurs quelques extraits de la communication que fit alors Lamprecht à l'Académie royale de Belgique : « Nous disposons de trois chemins pour aboutir au développement scientifique de la Psychogénèse humaine : l'histoire de la civilisation, l'ethnographie et la psychologie des enfants.... Il est certain que le développement psychique des enfants parcourt les mêmes phases, au moins en Europe et dans l'Amérique du Nord, et je crois pouvoir assurer que ces

phases restent identiques pour les enfants du reste du monde. Or, de ces périodes, il y en a quelques unes, notamment les plus avancées, qui s'accordent avec les divers stades du développement des peuples tel qu'il apparaît dans l'ethnographie, ou qui lui sont parallèles... c'est évidemment de ces sources de la Psychologie de l'enfant qui répondent aux sources historiques primitives qu'il (l'historien) devra s'occuper en premier lieu. Je désigne essentiellement par là *la plastique et le dessin....* ». (Voir Rouma ouvrage cité, chapitre XIII : « *Le langage graphique indice de l'évolution mentale chez l'individu et dans l'espèce* ». Edit. de 1913, pp. 243 à 262).

Lamprecht publie en 1905 ses principales études : « *Aufforderung zum Sammeln von Kinderzeichnungen* » (Kind und Kunst), « *Les dessins d'enfants comme source historique* » (Académie Royale de Belgique - Bulletin de la classe des Nations, N° 9-10), « *De l'étude comparée des dessins d'enfants* » (Revue de synthèse historique 1905-II. 54) et plus tard en 1914 : « *Einführung in die Ausstellung von Parallelen Entwicklungen in der bildenden Kunst* » (Kongr. f. Aesthet ; und allg. Kunstwis-Stuttgart, (Voir notre bibliographie historique).

Ses principaux collaborateurs comme Levinstein, Kretzchmar ou Köhler orientent leurs travaux dans le même sens. (Cf. notre bibliog. histor.).

C'est encore en 1905 que Zimmerman E., dans son compte-rendu de l'exposition des dessins d'enfants faite à Dresde, soutient le parallélisme entre les productions graphiques des primitifs et des enfants. (« Ausstellung für Kinderkunst in Dresden » in « Kind und Kunst, 1905, I, 355 »), cf. notre bibliog. histor.).

En 1906, Lay dans son étude « *Die plastiche Kunst des Kindes* » fait aussi un parallèle entre le graphisme des primitifs et des enfants.

Junger en 1907 (« *Was Kinder zu ihrem Vergnügen zeichnen und der Zeichenunterricht* »), Kretzschmar en 1910, (« *Kinderkunst und Urzeitkunst* » - (voir notre bibliographie historique 1910, 1912, 1913), Busse Karl en 1914, soutiennent la théorie du parallélisme entre les productions primitives et les productions enfantines...

Mais, si cette influence n'est pas toujours restée aussi

forte, elle marquera plus ou moins les recherches de Van Gennep (1911), Meumann (1911 et 1914), Rouma (1912), Luquet (1913), Muchow (1925-1926), Goodenoogh (1926-1928), Karl Bühler (1929). Les réserves de ces auteurs seront quelquefois assez fortes. Ainsi, Rouma écrit : « Jai moi même collaboré à l'enquête demandée par le professeur de Leipzig en Belgique. C'est ainsi que je fus frappé des nombreuses causes d'erreurs et de fausses interprétations auxquelles pouvait donner lieu la méthode suivie par le professeur Lamprecht. Je me préoccupai aussi d'établir des comparaisons entre le dessin des primitifs et des préhistoriques d'une part, et celui des enfants d'autre part, et j'eus bientôt la conviction que la ressemblance très grande que l'on observe entre les travaux des enfants et ceux des primitifs est bien plus apparente que réelle... » (op. cit., édit. de 1913, chap. XIII, p. 244).

D'autres auteurs spécialistes du dessin s'élèveront nettement — avec plus ou moins de nuances — contre l'application stricte de la loi biogénétique comme par exemple K. Weiss (1928), A. Elsen (1929), T. Ziehen (1931), et, si l'idée de rapprocher les productions enfantines des productions préhistoriques est antérieure à Lamprecht, puisqu'on la retrouve, bien que très timide, déjà chez B. Pérez (« *L'art et la poésie chez l'enfant* » chapitre VI 1888) et Sully (1895) (« *Etudes sur l'enfance* » Livre IX), elle continue de préoccuper les psychologues modernes. A. Gesell n'écrit-il pas (« *L'enfant de 5 à 10 ans* ») (P. U. F. 1949, 1re partie, chapitre 1er, page 5) : « .... Quelle est l'origine de ces tendances et alternances de développement ? Elles ne sont pas le produit du milieu environnant actuel ; elles sont avant tout l'expression des anciens processus d'évolution. L'homme ne s'est pas formé en un jour. Il a fallu des siècles pour aboutir à ses capacités actuelles de locomotion, de langage, de manipulation, de fonctionnement cérébral, de perception nuancée, de prévision aussi puissamment imaginative. *L'enfant doit reparcourir en raccourci ces siècles.* Et cela demande du temps. Son organisme doit rassembler et tisser à nouveau les fils ancestraux essentiels. Les vastes complexités de son système nerveux correspondent à l'immensité de ce passé ancestral ». Et page 88 (2e partie, chapitre VI) : « Nous avons déjà fait allusion

à certains aspects primitifs des traits de maturité de l'enfant de 6 ans..

Ses dessins spontanés et grossiers, mais réalistes, rappellent, parfois, les transcriptions des hommes primitifs dans leur façon de traduire en image l'action, le ciel, la terre et dans leurs dessins ornementaux... ».

Aujourd'hui, l'idée d'une stricte récapitulation par l'enfant de l'histoire de la civilisation est abandonnée, la confusion entre hérédité biologique et héritage social n'est, en principe, plus commise, mais l'observation génétique, a mis en relief l'existence d'étapes, c'est à dire de systèmes mentaux « en rapport avec l'âge, caractérisés par un ensemble de besoins et d'intérêts qui en assurent la cohérence. Ces étapes se succèdent dans un ordre nécessaire, chacune formant une préparation indispensable à l'apparition des suivantes ». (Wallon. « *Les stades de l'évolution psychologique de l'enfant* », « Education Nationale » du 2-10-42). Or, « comme l'ont souligné à la fois Piaget au nom des psychologues et Brunschvicg au nom des théoriciens de la connaissance, du fait que la psychologie de l'enfant est par excellence une psychologie génétique, ses conclusions, prennent en toute hypothèse, une importance considérable lorsqu'elles rejoignent celles d'une théorie de la connaissance...

... Et dès lors, si l'enfance est ainsi le point nodal de la morphologie et de la physiologie de l'esprit, la psychologie de l'enfant ne mérite-t-elle pas, en définitive, d'être élevée à la dignité d'interprétation de la psychologie générale comparée » ? (J. Bourjade « *L'intelligence et la pensée de l'enfant* ». Edition 1937, pages 36, 37, 39).

Les productions graphiques de l'enfant ne cesseront donc pas, bien au contraire, d'intéresser les chercheurs dans le cadre de la biogénétique sans tomber dans l'erreur des premiers théoriciens de la « loi biogénétique fondamentale ».

CHAPITRE III

L'interprétation « négative » des dessins d'enfants

AVANT la mise au point actuelle, le contre sens dans l'interprétation, que l'on commettait à la fin du XIX[e] siècle, continue cependant de se manifester au début du XX[e] siècle. Bien des auteurs méritent la critique que formule Rasmussen à l'encontre de Kerschensteiner (1905) et de Meumann (1912-1914) : .... « M. Meumann, dans son « Vorlesungen » III, p. 700 (1914), est arrivé à la conclusion que le gribouillage de l'enfant indique qu'il existe chez l'enfant une vague idée du dessin proprement dit ; néanmoins, il soutient, à l'endroit cité et en conformité avec M. Kerschensteiner, que l'enfant, à vrai dire, ne dessine pas, mais raconte, décrit, énumère certains détails. Toutefois, dans cette question, l'un et l'autre de ces *deux illustres savants en matière de psychologie enfantine considèrent le phénomène d'un point de vue trop uniquement adulte* ». (Nous soulignons). (Rasmussen, *Psychologie de l'enfant,* édition de 1931, page 65).

Cette attitude, commune à tous les chercheurs du premier quart du siècle, est particulièrement soulignée par l'interprétation de Luquet. Nous nous bornerons à cet auteur car il réalise dans son œuvre la synthèse de tous les travaux effectués à son époque. Sa production est particulièrement importante et il continue de rester, à l'heure actuelle, un des plus grands classiques du dessin enfantin à cause de la qualité de ses nombreuses observations : (cf. Luquet : en particulier :

1912 : « *Le premier âge du dessin enfantin* ». (Archives de Psychologie 1912) ;

1913 : « *Les Dessins d'un enfant* ». (Monographie sur sa fille Simone, 40 planches) ; (Alcan 1913) ;

1920 : « *Les bonshommes têtards dans le dessin enfantin* ». (Journal de Psychologie) ;

1922 : « *La méthode dans l'étude des dessins d'enfants* ». (Journal de Psychologie) ;
1924 : « *L'étude statistique des dessins d'enfants* ». (Journal de Psychologie) ;
1927 : « *Le dessin enfantin* ». (Alcan) (réédité en 1935) ;
1929 : « *L'évolution du dessin enfantin* ». (Conférence faite à Bourg le 2-2-1929, reproduite dans le Bulletin de la Société A. Binet N° 241-42 de juin-juillet 1929) ;
1938 : « *Etude psychologique du dessin comme moyen d'expression chez l'enfant* » dans le cahier « Le Dessin » édité par Bourrelier, 2e édition, 1938).

(Pour les autres travaux de Luquet voir notre bibliographie historique).

Comme le souligne M. Merleau-Ponty dans son étude critique de Luquet, « toute l'interprétation de Luquet est suspendue à ce que les gestaltistes appellent le « postulat de constance » : l'hypothèse selon laquelle notre perception et le monde (les stimuli qui la conditionnent) sont dans un rapport de parallélisme strict. Luquet en conclut que l'enfant doit voir les mêmes choses que nous ; s'il ne les voit pas, c'est qu'il est « inattentif » ». (*Bulletin du groupe d'études de Psychologie de l'Université de Paris*, N° 9, 16 Mai 1950, page 7).

La terminologie de Luquet est particulièrement significative. Il appelle par exemple la 1re phase de l'évolution du dessin, « le réalisme *fortuit* », la 2e phase, « le réalisme *manqué* ».

Pour nous limiter au « réalisme manqué », Luquet l'explique par « les maladresses d'exécution qui s'atténuent graduellement » et par « *le caractère à la fois borné et discontinu de l'attention enfantine* », par « *la représentation successive et discontinue* ». Et l'auteur précise : « *Les défauts* qu'on y relève... (dans les détails du dessin)... Cette *imperfection générale du dessin* qui est la caractéristique essentielle de la phase du réalisme manqué »... etc... (« *Le dessin enfantin* », Edition-Alcan, 1927, pages 151-152-154-155).

Comme le dit encore M. Merleau-Ponty (op. cit., p. 7) : « Le stade du réalisme manqué est tout entier défini par des lacunes et des contingences : maladresses, hasard, *manque d'attention*. Mais ce genre d'explication est dis-

qualifié par toute la psychologie contemporaine : le *Freudisme* qui nie le « hasard » et la *Gestalt* qui a mis en évidence le caractère superficiel de l'explication par l'inattention : (cf. *Lewin dans « Psychologische Forschung : Uber die Nicht-Existenz der Aufmerksamkeit »* — de la non — existence de l'attention) : une série de perceptions étant donnée, la psychologie classique postule que les perceptions les plus articulées existent déjà dans la vision confuse, seulement, elles ne sont pas toujours *éclairées par l'attention.* En réalité, il faut admettre que dans l'attention il ne s'agit jamais d'un éclairage différent des mêmes perceptions, mais d'un changement de structure du champ perceptif. Les objets auxquels on « ne fait pas attention » ne sont réellement pas présents dans la configuration du champ actuel. (Par ex. : lorsque l'enfant disjoint les objets aussi constamment, c'est que cela correspond à sa structure mentale actuelle). Déjà en 1948 Piaget et B. Inhelder dans leur ouvrage « *La représentation de l'espace chez l'enfant* » écrivaient : « Un garçon de 3 ans 6 mois, cité par Luquet (*Le dessin enfantin,* p. 154, fig. 85) dessine un bonhomme sous la forme d'une grosse tête à laquelle sont accrochés 2 lignes (les bras) et 2 autres lignes (les jambes) et un petit tronc sans relation avec les membres. La tête contient deux yeux, un nez et une bouche mais celle ci est au dessus de celui là.

... Il est clair que ce sujet verrait, en présence de l'objet, les bras et les jambes attachés au tronc et non pas à la tête, et la bouche au dessous et non pas au dessus du nez. Pourquoi le dessin ne correspond-il pas à la perception ? Luquet invoque à cet égard les facteurs auxquels il est, en effet le plus naturel de penser d'abord : maladresse du geste qui ne parvient pas à exécuter l'intention et caractère borné et discontinu de l'attention enfantine.

Mais est-ce là *vraiment tout, et une lacune de l'attention n'est-elle pas souvent révélatrice de la carence d'une fonction* (représentation etc...) dont le type particulier d'attention en jeu ne constitue que la centration momentanée ? Le dessin est une représentation, c'est à dire qu'il suppose la construction d'une image bien distincte de la perception elle même, et rien ne prouve que les rapports

spatiaux dont est faite cette image soient du même niveau que ceux dont témoigne la perception correspondante.

Voyant un nez au dessus d'une bouche, le sujet peut fort bien, lorsqu'il cherche à évoquer ces éléments et non plus à les percevoir, en inverser l'ordre, faute non pas seulement d'adresse graphique ou d'attention, mais surtout des instruments de représentation spatiale nécessaires pour reconstituer cet ordre selon la dimension verticale ». (Op. cit., p. 65).

Luquet lui même a senti la faiblesse de son point de vue. A la fin de son ouvrage « *Le dessin enfantin* » il remet en cause toute son interprétation. « On peut donc conclure que, dans l'ensemble, lorsqu'il conserve intacts ses types ou ses procédés c'est que ceux-ci *donnent satisfaction à sa mentalité du moment..*». (Luquet op. cit., p. 228..»), « dans les dessins d'après nature et les dessins copiés non moins que dans les dessins « de chic », *il substitue aux données brutes de sa perception un modèle interne qui est son œuvre propre* ». (Luquet op. cit., page 228).

« .... L'examen du dessin enfantin nous a permis, croyons nous, de mettre en lumière les analogies profondes ou plus exactement la parenté essentielle de la psychologie de l'enfant avec celle de l'adulte ; *mais il subsiste pourtant entre elles des différences qui tiennent aux conditions spéciales de l'enfance...* (page 234).

« .... *S'il commence par saisir un objet dans son ensemble sans en distinguer les différents éléments constitutifs c'est que c'est dans son ensemble, en bloc, que chaque chose intéresse son action* » (page 236) (c'est nous qui avons souligné).

Par les réserves qu'il formule sur sa propre interprétation, Luquet se rapproche des connaissances actuelles que nous avons sur la spécificité du psychisme enfantin. Il ne sut malheureusement pas exploiter les découvertes qu'il souligna dans son œuvre, comme par exemple l'existence d'un « modèle interne » ou « l'incapacité synthétique », car, d'une part, la psychologie de l'adulte, à bases analytiques et associationistes, ne lui fournissait alors que des références actuellement périmées, et d'autre part, sa perspective était fausse, car il envisageait le dessin comme un jeu.... « L'enfant dessine pour s'amuser. Le

dessin est pour lui un jeu comme les autres et qui s'intercale parmi eux » (Luquet op. cit., chap. I). (A la suite d'ailleurs de Lange (1893-1904), Sully (1895), Ament (1899-1923), Roubier (1901), Schreuder (1902), Dessoir (1906), Stern (1907-1927), Bobertag (1911)... — voir notre bibliographie historique — *tandis qu'on le considère aujourd'hui comme un élément de l'activité totale de l'enfant, qui doit être étudié dans le cadre général de cette activité).*

« *Tous les psychologues admettent maintenant, avec des nuances diverses, que l'enfant est, à chaque âge, un organisme de croissance relativement original, et que son développement est en même temps dominé par une vection normale qui l'oriente vers l'état adulte, état d'organisation doublement complet, et par rapport à la phase d'existence qu'il représente et par rapport à la nature humaine spécifique.*

« Cette notion d'orthogénèse psychique établie par Spencer d'abord, puis par J. M. Baldwin sur les lois de l'adaptation et de l'hérédité, a été définitivement précisée ensuite par Arnold Gesell sous l'aspect de l'irrécusable identité de séquence génétique, chez tous les sujets sans exception,, avec accélération variable, des phases successives de développement de toutes les fonctions, et conciliée enfin par Jean Piaget avec la notion désormais connexe d'épigénèse, au moyen de la distinction de la fonction et de la structure, la substitution des mentalités aboutissant au terme du processus de croissance à l'établissement d'un équilibre optime entre la fonction et la structure. Conclusion confirmée et renforcée par ailleurs par Jean Bourjade, grâce à l'explication du progrès des structures par le renversement du rapport de dépendance de l'intelligence fonctionnelle et de la mentalité, la première étant conditionnée par la seconde à l'origine, et la seconde par la première à la phase d'achèvement adulte.

La réduction de cette opposition initiale entraîne inévitablement celle de l'opposition jadis si nettement accusée entre l'intellectualisme et le pragmatisme, réduction qui se traduit chez William James, plus encore chez Baldwin et surtout chez Dewey, par la subtitution du concept de fonction à celui de faculté, et, du même coup, d'une perspective dynamique à la perspective statique ».

(J. Bourjade : « *Les grands courants et l'état actuel de la Psychologie de l'enfant* ». « *L'Information Pédagogique* » Décembre 1939).

CHAPITRE IV

Dessin et structure mentale

LA psychologie de l'enfant a donc réformé les notions de la Psychologie traditionnelle en renouvelant notre conception de l'intelligence au point de vue structural (forme, organisation de la pensée) et au point de vue fonctionnel (activité de la pensée).

Les résultats obtenus furent le fruit de longues et minutieuses recherches effectuées dans de nombreux domaines de l'activité enfantine et auquelles participèrent directement ou indirectement, les études sur le graphisme.

Sur le plan général du psychisme enfantin, on mit assez tôt en évidence l'existence de phases de développement intellectuel, conditionnées en profondeur par l'ordre d'apparition des intérêts : Pour Nagy, le développement intellectuel de l'enfant se fait en 5 étapes :

1re étape des intérêts sensoriels (0 à 2 ans)
2e étape des intérêts subjectifs (de 2 à 7 ans)
3e étape des intérêts objectifs (de 7 à 10 ans)
4e étape des intérêts spécialisés (de 10 à 15 ans)
5e étape des intérêts logiques (à partir de 15 ans).

Ferrière, prenant l'enfant à une phase tardive de son évolution (à 4 ans), voit aussi 5 étapes dans la suite de cette évolution :

1re étape subscolaire des intérêts disséminés (de 4 à 6 ans)
2e étape des intérêts immédiats (de 7 à 9 ans)
3e étape des intérêts spécialisés concrets (de 10 à 12 ans)
4e étape des intérêts abstraits simples (de 13 à 15 ans)
5e étape des intérêts abstraits complexes (de 16 à 18 ans).

Claparède, distingue 3 grandes périodes, mais la 1re à elle seule se subdivise en plusieurs stades.

1re étape : Période d'acquisition et d'expérimentation (de 0 à 12 ans) se subdivisant en :

a) stade des intérêts perceptifs (1re année)
b) stade des intérêts glossiques (2e et 3e années)
c) stade des intérêts généraux (de 3 à 7 ans)
d) stade des intérêts spéciaux et objectifs (de 7 à 12 ans).

2°) Période d'organisation et d'évaluation (de 12 à 18 ans).

3°) Période de production (âge adulte) etc...

De la Vaissière à son tour rassemble ces différentes conceptions de l'évolution des intérêts et distingue 3 grandes périodes :

1°) La période de l'enfance (de la naissance à 7 ans), se subdivisant en :
   a) étape des intérêts sensoriels jusqu'à 15 mois,
   b) étape des intérêts subjectifs de 16 mois à 7 ans.

2°) La 2e enfance (de 7 ans à 12 ans) :
   étape des intérêts objectifs.

3°) La période de l'adolescence et de la jeunesse (de 12 ans à 18 ans).

Actuellement, on reconnaît, d'une façon générale, trois grandes phases dans le développement intellectuel de l'enfant :

La première enfance : jusqu'à 3 ans, qui est l'âge des intérêts sensoriels - perceptifs, des intérêts moteurs et glossiques.

La deuxième enfance : (de 3 à 7 ans) qui est l'âge des intérêts subjectifs concrets - (c'est l'âge questionneur par excellence).

La troisième enfance : (de 7 à 12 ans) qui est l'âge des intérêts objectifs et spéciaux.

Sur ce tableau général de l'évolution intellectuelle on a pu aussi déterminer des phases dans l'évolution des principales fonctions.

Sur le plan de la perception, par exemple, les conclusions de Stern et de Binet sur l'acte d'appréhension du réél en face de l'image, déterminèrent un stade *d'énumération,*

puis un stade de *description proprement dite,* enfin un *stade d'interprétation.*

On arriva rapidement à distinguer dans l'évolution de la fonction perceptive :

1°) *L'âge de la* 1re *enfance* (de 0 à 3 ans) (phase de la découverte des objets élémentaires et de l'acquisition des associations sensori-motrices fondamentales).

2°) *L'âge de la* 2e *enfance* (de 3 à 7 ans) « marqué par la compréhension d'un ensemble perceptif déjà complexe » (on saisit la scène représentée sur un image).

3°) *L'âge de la* 3e *enfance* (de 7 à 12 ans) « appelé par Binet le stade de l'interprétation, dans lequel la perception peut prendre un caractère intellectuel plus complexe ».

« Mais ces divisions représentent simplement des points de repère sur une évolution qui forme un tout continu et indivisible : la vie en ce domaine ne fait pas de saut ». (Voir M. Bourgey « *Leçons de Psychologie de l'enfant* ». P. U. F. 1943, page 63, 2e édition, 1948). Elles purent cependant trouver une correspondance assez précise dans l'évolution du dessin chez l'enfant.

A la phase de la *première enfance,* jusque vers 3 ans, — âge des intérêts sensoriels-perceptifs, des intérêts moteurs et glossiques sur *le plan général de l'intelligence* — stade de l'énumération selon Binet et âge de la découverte des objets élémentaires et de l'acquisition des associations sensori-motrices sur le *plan perceptif* — correspondent la phase des gribouillages, « la phase du réalisme fortuit » et, en partie, « la phase du réalisme manqué » selon la terminologie de Luquet (1).

A la phase de la *deuxième enfance* de 3 à 7 ans — âge « des intérêts subjectifs concrets « sur *le plan général de l'intelligence ; stade* « de la description » selon Binet et âge « marqué par la compréhension d'un ensemble perceptif déjà complexe », sur le *plan perceptif* — correspond le stade « du réalisme intellectuel ». (L'enfant dessine ce qu'il sait, comme l'ont remarqué Sully, Kerschensteiner, Brauschwig, Meumann, Luquet, etc... ce qui explique la « transparence », la « représentation en plan », le « rabattement », etc...) (1).

(1) *Cf. notre ouvrage* 1re *partie, chap. V et VI.*

Enfin, à la phase de la *troisième enfance* de 7 à 12 ans, — âge des intérêts objectifs et spéciaux « sur *le plan intellectuel général* », — stade de l'interprétation (selon Binet) et « âge dans lequel la perception peut prendre un caractère intellectuel plus complexe », — correspond le stade « *du réalisme visuel en évolution* » (cf. note 1, p. 32).

Ces phases caractéristiques de l'évolution de la fonction perceptive, furent elles mêmes l'objet d'analyses très poussées qui, comparées ensuite aux résultats obtenus sur d'autres activités fonctionnelles, permettent aujourd'hui, de serrer la réalité perceptive de l'enfant de très près.

Les grandes théories psychologiques, s'appliquant à la perception, utilisèrent *le dessin enfantin comme plan de recherches.*

Ainsi, « l'école éidétiste, a repris sous une forme nouvelle les travaux de l'école de Wurtzbourg sur la pensée sans images, *qui a beaucoup d'importance pour la génèse du graphisme* » (voir P. Naville, ouvrage cité, pages 367 et suivantes). Les chercheurs découvrent, grâce au dessin, la fréquence des « images éidétiques » (Anschauungsbilder) chez les enfants âgés de 10 à 15 ans, c'est à dire, « une disposition à projeter un souvenir, ou une idée, au dehors à la manière d'une image objective comme une hallucination » (voir les travaux de Jaensch (1921-1928-1934), Kroh (1922-1931), Albert Wilhelm (1925), Kirek (1926), Charlotte Bühler (1926-1931), Bonte (1934), (P. Naville, op. et pages cités).

Les spécialistes de la « théorie de la forme » (voir Guillaume : « *La psychologie de la forme* » (dans le journal de *Psychologie* XXII, 1925, pages 768 à 800) et édition Flammarion 1937 ; Köhler « *Gestaltpsychology* » 1929, Koffka « *Princip. of. gestalth.* » 1935, etc...) utilisent aussi le dessin enfantin comme champ d'expérience. M. P. Naville cite en particulier dans sa bibliographie : Lindemann (1922), Blumenfeld (1923), Kainz (1927), etc... (voir op. cit., pages 370 et 371).

D'autre part, les expériences de Binet, Jonckeere, Ségers, Volkelt, Decroly, Van der Torren, Melle Degand, Cramaussel,Bourjade, Meili, Piaget etc... sur la perception de l'objet par l'enfant, permirent de conclure que la perception tantôt globale, tantôt « parcellaire » ou « poin-

tilliste » de celui ci, pouvait être assignée à la même cause : son inaptitude aux opérations complémentaires de l'analyse et de la synthèse, due à une pensée syncrétique (globale, sommaire et confuse), fonctionnant sur un plan infrarelationnel.

Sans insister sur l'aspect « global » du dessin enfantin, particulièrement illustré dans la phase dite « schématique », ni sur l'aspect « parcellaire » ou « pointilliste » de certaines de ses productions où « le détail caractéristique » est représenté au détriment du reste de l'objet — comme l'a bien souligné par exemple Luquet — nous devons surtout montrer combien l'évolution du graphisme enfantin prouve d'une manière privilégiée, l'interdépendance de la « mentalité », de « la structure mentale » et de « la fonction », et confirme l'explication des progrès des structures que donne J. Bourjade.

Vers 2 ou 3 ans, les gribouillages et les premiers essais de représentation réaliste, accompagnés de commentaires verbaux et de mimiques, prouvent *l'importance primordiale* de la mentalité caractérisée, selon Piaget, par le *réalisme* (l'enfant confond le moi et les choses), *l'animisme* (l'enfant croit à la présence de la vie, de la conscience et de la volonté dans les choses), *l'artificialisme* (l'enfant croit que tout ce qui l'entoure a été fait par l'homme). La mentalité conditionne alors la structure mentale (vision globale sommaire, confuse, c'est à dire syncrétique), qui, à son tour, conditionne l'activité de la pensée.

L'enfant anime les traces que laisse son crayon sur le papier ou sur l'ardoise et se montre satisfait de ses réalisations graphiques que l'adulte juge incompréhensibles.

Ce qui a fait dire à bon nombre de chercheurs comme Lange (1893-1904), Sully (1895), Ament (1899-1923), Stern (1907-1927), Charlotte Bühler (1936-1931), Luquet (1913-1927), Debrunner (1928), Karl Bühler (1929), Pfleiderer (1930), Rauschning (1935) qu'à l'origine, le dessin est un jeu.

Plus tard, jusque vers 7 ans, l'enfant réalise surtout des dessins improprement appelés « *schématiques* » qui soulignent bien alors l'importance de la structure syncrétique de sa pensée. « L'enfant met dans le

schéma tout l'objet tel qu'il le voit, c'est à dire comme un ensemble dont la structure est confuse, dont les parties constituantes sont mal délimitées et ne s'articulent pas entre elles. *Son « bonhomme », donne une image syncrétique de la structure du corps et ceci est d'autant plus caractéristique qu'il s'agit là objectivement d'une structure extrêmement forte.* On observe également des fusions de schémas : ainsi, selon Kerschensteiner, 10 % des enfants de 7 ans utilisent encore le schéma de l'homme pour dessiner un animal ». (Cf. J. Bourjade, *Conférences* 1942, page 13, Collection de l'école pratique de Psychologie et de Pédagogie de l'Université de Lyon).

C'est que les enfants assimilent l'inconnu au connu, sur un schéma global sans en saisir les différences, comme l'adulte.

L'expérience de Ségers, que nous avons pu vérifier plusieurs fois le montre bien. Ségers soumet pendant 5" à des enfants, des dessins représentant une tête de vache sur un corps de cheval, une tête de chat sur un corps de chien, et inversement, une tête de cheval sur un corps de vache, et une tête de chien sur un corps de chat.

Jusqu'à 3 ans, l'enfant ne remarque rien d'anormal. (Nous avons pu constater que jusqu'à un âge plus tardif l'expérience de Ségers pouvait être vérifiée après modification des dessins absurdes présentés).

Ce syncrétisme se manifeste non seulement dans la perception, mais dans toute l'activité de l'enfant.

Les syncinésies prouvent l'existence, au début, d'un *syncrétisme moteur* qui se réduit normalement avec la maturation. (Des syncinésies prolongées sont signes d'arriération non seulement sur le plan moteur mais aussi sur le plan intellectuel comme l'a montré Wallon).

Dans le domaine du *langage,* l'enfant n'use-t-il pas pendant longtemps du mot holophrasique, et n'appelle-t-il papa « dada » tous les quadrupèdes et « lolo » tous les liquides par exemple ?

Le syncrétisme d'imagination n'explique-t-il pas le goût de l'enfant pour les métamorphoses et les contes ? Les souvenirs non délimités de l'enfant ne trouvent-ils pas même justification sur le *plan mnémonique ? Le syncrétisme de la pensée de nombre* n'est-il pas mis en

relief par les exemples de Cramaussel ? (Ce qui fait dire à J. Bourjade que l'enfant appréhende le nombre « dans une gangue d'étendue et de masse »). Les nombreux travaux de J. Piaget ne mettent-ils pas en lumière *un syncrétisme de la pensée d'espace, de la pensée de cause, de conception, de compréhension, d'explication, de raisonnement* confirmé sur ce dernier point par les tests de Cyrill Burt et de Rignano ?

Or, si la pensée de l'enfant est caractérisée par sa structure syncrétique, c'est que son *intelligence fonctionne sur un plan infra-relationnel* : l'enfant ne saisit pas les rapports.

Par exemple, si l'enfant de 5 ans sait, en principe, montrer sa main droite et sa main gauche, il est incapable jusque vers 7 ans, de montrer la main droite ou la main gauche d'un interlocuteur placé devant lui. Si l'interlocuteur qui lève son bras droit demande à l'enfant de faire comme lui, l'enfant lèvera le bras gauche, qui fait face.

Le test des phrases absurdes de Binet et Simon vérifie aussi la pensée infra-relationnelle de l'enfant : (« J'ai trois frères, Paul, Ernest et moi »).

Si l'enfant, qui s'appelle Henri admet qu'il a un frère qui s'appelle Paul, il conviendra difficilement que Paul a aussi un frère qui se nomme Henri. Le sentiment de réciprocité n'existe pas encore pour lui.

On comprend mieux maintenant l'exemple que donne Prudhommeau dans son ouvrage « *Le dessin de l'enfant* » (1947) : « C'est par un mouvement orienté vers l'objet, devenant un mouvement de contact avec l'objet que se manifeste la première indication de dynamisme chez le bonhomme têtard. Les bras étant bilatéraux, l'enfant va représenter à l'extrémité de l'un d'entre eux un objet. *C'est presque toujours à droite du bonhomme que ce premier groupement dynamique est réalisé, l'enfant qui tient son crayon de la main droite trouve logique que l'objet soit placé du même côté pour son bonhomme.*

Mais en procédant ainsi, l'objet est manié de la main gauche alors que l'intention de *l'enfant est inverse* ». (Prudhommeau, op. cit., p. 34).

Par la suite, « le schématisme du dessin ne commence à régresser chez l'enfant que vers 8 ans, en même temps que le syncrétisme ». (Wallon 1950. Préface de la *Revue Enfance*, op. cit., p. 50).

Ainsi, avec l'âge, la structure syncrétique de la pensée enfantine s'atténuera progressivement pour disparaître, enfin, grâce au « renversement du rapport de dépendance de l'intelligence fonctionnelle et de la mentalité, la première étant conditionnée par la seconde à l'origine et la seconde par la première à la phase d'achèvement adulte » (cf. Bourjade : « *Les grands courants et l'état actuel de la psychologie de l'enfant* », 1939 in. L'information pédagogique, Décembre 1939).

En effet, comme le dira encore Bourjade « ce mode d'exercice qui est seul, à cette phase, en accord avec l'organisation intellectuelle et les possibilités mentales provisoires de l'enfant, est, en revanche, en désaccord partiel avec *la finalité même de la fonction sous son aspect le plus profond.* (Nous soulignons). Dès lors, celle-ci tendra nécessairement à promouvoir un mode d'exercice susceptible de procurer à son activité interne sa forme progressivement la plus adéquate et la plus parfaite. A partir de ce moment, nous verrons l'intelligence enfantine s'orienter vers la pratique méthodique des deux opérations complémentaires et réversibles de l'analyse et de la synthèse, passer du plan *de la substance et de la qualité absolue à celui de la relation,* et par là même s'évader de la pensée syncrétique ». (Bourjade : « *Conférences* 42 », p. 22. Collection de psychologie et de pédagogie générales de l'Université de Lyon).

Le dessin enfantin nous fera en quelque sorte assister à cette transformation de la structure mentale de l'enfant : tandis que pour certaines productions, le petit dessinateur en arrivera au stade du réalisme visuel (se mettant au point de vue de l'objet), *pour d'autres, il en sera encore au stade du réalisme intellectuel, c'est à dire qu'il dessinera selon son propre point de vue, comme l'ont prouvé les nombreux spécialistes qui ont souligné les « décalages graphiques ».*

Ainsi, le dessin de l'enfant, après avoir illustré parfaitement l'aspect essentiel du psychisme enfantin, c'est à

dire l'égocentrisme intellectuel, à la fois sous sa forme *ontologique,* conditionnant le contenu de la pensée, et sous sa forme *logique,* conditionnant la forme de la pensée, nous rend témoins attentifs de sa réduction progressive jusqu'à son entière disparition, grâce à la maturation et à l'exercice bien dirigé, « primum movens » de cette disparition.

Enumérer tous les auteurs qui ont essayé de définir la structure mentale de l'enfant à travers ses dessins, serait sûrement fastidueux, mais comment passer sous silence les travaux de :

Sully (1895), Ament (1899), Pappenheim (1899), Lamprecht (1905-1914), Katz David (1906-1913), Otto Junger (1907), Van der Torren (1908), Guillet (1909), Katzaroff (1910), Wund (1908-1912), Cornélius (1911), Bobertag (1911), Duck (1912), Meuman (1912-1914), Luisa Fotpeschnigg (1912), Rouma (1912), Luquet (1913-1927), Schrenk (1914), Krotzsch (1914-1916), Peter Rudolf (1914), Petkoff (1914), Ayer (1916), Klauser (1916), Herwagen (1920), Koenn (1921), Asmus (1922), Jaensch (1921-1928-1934), Lindemann (1922), Kroh (1922), Blumenfeld (1923), Volkelt (1924), Burkhardt (1925-1934), Albert (1925), Martha Muchow (1925), Helga Eng (1927), Ferretti (1927), Rasmussen (1927), Kainz (1927), Gaupp (1928), K. Bühler (1929), Joesten (1929), Schereschewsky (1929) Krauttler (1930), Spielrein (1931), Grattman (1931), Russel (1931), Graewe (1932), Hatano (1932), Decroly (1932), Grippen (1933), Hansen (1933), Herlock et Thomson (1934), Sauer (1935), Gridlley (1938), Huang (1938), Prudhommeau (1947), Gesell (1946-1949), Piaget et B. Inhelder (1948), etc... etc... qui nous font assister, à travers leurs œuvres, à l'émergence progressive des connaissances actuelles sur la structure mentale de l'enfant ?

CHAPITRE V

Le geste graphique et les origines de la fonction graphique

« A ses origines, a-t-on pu dire, le dessin est une simple conséquence du geste » écrit H. Wallon dans le préambule de la Revue *Enfance* d'octobre 1950. Et il poursuit : « C'est le geste laissant la trace de sa trajectoire sur une surface capable de l'enregistrer. Mais il y a bien des niveaux dans ces rapports du geste et de la trace. Ils ne doivent pas être unilatéraux. Il ne peut y avoir origine du dessin que si la trace, ou le tracé, devient le motif du geste, alors même qu'elle aurait commencé par être fortuite. Il doit y avoir un choc en retour de l'effet sur sa cause. L'effet doit devenir cause à son tour...

Ce choc en retour exige cependant que le geste sache reproduire ou compléter et modifier systématiquement sa trace initiale. Et cela suppose une régulation suffisamment exacte du geste, ou du moins une intention correspondante, c'est à dire, le sentiment d'en être capable. Nous savons que la précision du geste est liée à la possibilité pour les segments des membres qui l'exécutent de trouver un appui suffisamment ferme dans le reste du corps. Cette aptitude est liée aux fonctions d'équilibre et ce n'est sans doute pas le hasard si les premiers griffonnages de l'enfant appartiennent à la même époque que ses premiers pas » (1).

L'importance du geste dans le dessin n'a pas échappé aux spécialistes du dessin, depuis les débuts des recherches. S'y sont intéressés :

(1) *Le même auteur avait déjà écrit dans la préface de l'ouvrage de Prudhommeau* « Le dessin de l'enfant » *P. U. F.* 1947 : « *C'est que le dessin est d'abord un* geste, *un* mouvement, *qui rencontrant une surface, y laisse sa trace, et une trace qui peut être appelée à diriger le mouvement* » *op. cit., p. VIII).*

Scripture et Lyman (1892-1893), Baldwin (1895), Burk (1902), Dessoir (1906), Stern (1907-1927), Joteyko et Kipiani (1911), Rouma (1912), Duck (1912), Luquet (1913), Buchner (1914), Krotzsch (1914), Bappert (1923), Martha Müchow (1925-1926), Helga Eng (1927-1931), Gelb et Goldstein (1928), Maria Schorn (1929), Richard Rothe (1929), Karl Bühler (1929), Paul Metz (1929), Meistring (1930-1931), Decroly (1932), Zazzo (1946), Gesell (1946-1949), Prudhommeau (1947), etc...

La *difficulté du geste graphique* a été soulignée particulièrement dès les débuts des travaux sur le dessin par Scripture et Lyman (1892), par Baldwin (1895) et par Sully (1895). « Selon Baldwin, les angles et les zigzags paraissent de bonne heure et sont dus probablement à la manière étrange et saccadée des enfants de mouvoir les mains ». (Sully «*Etudes sur l'Enfance* édit. de 1898», note de la page 464, chap. IX).

Dans le chapitre réservé aux « explications des faits », Sully écrit : « Nous voyons à quel point ces mouvements sont déterminés par l'appareil moteur en observant non seulement la forme légèrement courbe des premiers traits griffonnés par l'enfant, mais aussi l'aspect général oblique ou incliné de la ligne. *Il est manifestement plus facile pour la main placée en face du corps de tirer une ligne montant un peu, de gauche à droite ou vice versa, qu'une ligne horizontale* ».... (Sully op. cit., chap. IX, p. 534).

De son côté, Van Gennep (1911) remarque par exemple que : « La difficulté consiste sans doute à arrêter un mouvement pour en commencer un autre coupant le premier sous un certain angle et qu'on devra arrêter également en un point déterminé.... ». (Van Gennep « *Dessins d'enfants et dessins préhistoriques* » in « Archives de Psychologie » N° 40, p. 337, 1911).

Tous les auteurs s'accordent à reconnaître, au début, la maladresse des gestes, et les conclusions de Luquet résument, en somme tout ce qui a été dit sur ce sujet avant lui : « Le premier obstacle qui s'oppose à l'intention réaliste est la maladresse d'exécution, le manque de maîtrise des mouvements graphiques : l'enfant ne sait ni arrêter ses traits quand il faut, ni leur donner la forme qu'il veut... Par suite de cette maladresse graphique, nom-

bre de dessins seraient inintelligibles, si l'on ne savait par la déclaration de l'enfant ce qu'il a voulu représenter » (1).

D'autres *chercheurs mettent surtout l'accent* sur les *coordinations manuelles-optiques* comme Bappert (1923) ou Meistring (1930-1931). D'autres enfin, comme Paul Metz vont jusqu'à voir dans « *la seule motricité* » le fondement du dessin. (Cf. P. Naville, op. cit., p. 369).

En effet, grâce surtout aux recherches effectuées en milieu pathologique, la connexion psycho-motrice maintenant mieux connue, *montre toute la valeur psychique du geste* (voir par exemple l'ouvrage de Guilmain : « *Fonctions psycho-motrices et troubles du comportement* » 1935).

Comme le dit Wallon dans la préface de l'étude de Guilmain : « Longtemps l'appareil moteur a été traité comme un instrument en quelque sorte extérieur à la conscience elle même, qu'elle aurait le pouvoir d'utiliser selon ses besoins »....

« Cependant, une autre psychologie se développait qui prenait la conscience non pour le principe de la vie psychique, mais pour une de ses réalisations, qui voyait dans la connaissance une des modalités de l'action, non sa source essentielle et première, qui s'attachait à montrer les étapes successives par où nous passons des réactions les plus élémentaires aux réactions les plus réfléchies.... Au lieu d'être comme un élément étranger au psychisme, bien que servant à le manifester, le mouvement apparaissait comme lié d'existence et en perpétuelle action réciproque avec lui. A chaque niveau de l'évolution psychique, il s'y intègre sous une forme appropriée et il reste sous jacent à celle des manifestations mentales qui peuvent sembler les plus détournées de l'action effective et immédiate » (2).

Un des moyens d'investigation mis à la disposition de la *psychologie génétique* et qui a permis de préciser nos

(1) *Luquet - Conférence de Bourg - du 2-2-1829. in Bull. de la Société A. Binet :* juillet 1929, N° 241-242, page 148. *Voir aussi à ce sujet : Duck* (1912). Ueber das zeichnerische und künstlerische Interesse der Schüler ; « *Bappert* (1923) » : Zur qualitativen Bewertung des Zeichentests von *Binet-Simon* ») ; *Karl Bühler* : « Abriss der geistigen Entwicklung des Kindes » etc...

(2) *Voir aussi* : « Les origines du caractère chez l'enfant » *de Wallon.*

connaissances, — en particulier sur l'évolution psycho-physiologique de l'enfant — est *l'enregistrement cinématographique.*

Les films réalisés notamment par Gesell en Amérique et par Prudhommeau en France, permettent de constituer une cinémathèque de haute valeur psychologique.

L'étude du graphisme devait bénéficier tout particulièrement de cette découverte moderne.

Prudhommeau souligne dans son ouvrage « *Le dessin de l'enfant* », les principaux avantages de l'enregistrement cinématographique qu'il pratique depuis 1933 :

a) possibilié « de fixer sur le film des comportements enfantins là où ils se produisent sans provoquer de modification » ;

b) possibilité de projeter le film autant de fois qu'on le désire pour réaliser des études comparatives sur le plan génétique ;

c) possibilité de régler la projection « au ralenti » pour étudier certains points précis de l'évolution.

Utilisant cette technique d'enregistrement pour suivre « l'évolution depuis la naissance d'un jeune enfant, Claude », Prudhommeau a pu fixer toutes les modifications du comportement, tous les gestes imparfaits au cours de la transformation. « Je ne m'étais donc pas fixé pour but unique l'étude du dessin écrit-il, mais lorsque cette activité est apparue et a naturellement été enregistrée comme *constituant une modification de l'activité*, j'ai été à même de revenir en arrière en examinant mes documents et d'étudier pourquoi elle avait pu apparaître, ce qui m'a conduit à cette première conclusion :

L'apparition de l'activité graphique chez l'anfant est conditionnée uniquement par son évolution psychomotrice. Pour faire un tracé il faut avoir la possibilité *d'adapter une attitude de préhension de la main à deux objets : celui qui frotte et est mobile et celui sur lequel on frotte et qui doit rester fixe. Il y a une coordination motrice assez difficile à obtenir pour que l'objet déplacé dans un mouvement unilatéral produise l'effet désiré. Ce n'est qu'en franchissant toute une série d'étapes que l'enfant pourra arriver à ce résultat* ». (Prudhommeau op. cit., p. 12).

Grâce aux enregistrements groupés dans son film « *Le mouvement et l'objet* », l'auteur nous fait assister à l'évolution psycho-motrice de Claude. Un fait important est alors à retenir : l'apparition des premiers griffonnages *volontaires* un peu avant l'âge de 11 mois, coincidant avec les *premiers pas* et marquant ainsi « le degré de maturité atteint à ce moment ».

Le griffonnage apparaît comme « un mouvement oscillant, puis tournant, déterminé à l'origine par un geste en flexion qui lui donne le sens centripète, opposé aux aiguilles d'une montre »....

« .... Dans le *courant du onzième mois,* la préhension de Claude est encore mal *assurée si le crayon est un peu long.* Parfois, *s'il est trop oblique, il glisse et produit des lignes droites ou brisées qui correspondent nullement au chemin parcouru par la main* ».

L'auteur insiste sur le rôle de l'enregistrement cinématographique à ce moment : « *On voit ici,* dit-il, *combien l'enregistrement cinématographique est nécessaire pour analyser le comportement de l'enfant, le seul examen du résultat graphique ne pouvant conduire qu'à une erreur* ». Grâce à cette technique, on constate que « vers 1 an 2 mois, la précision du gese de Claude est bien meilleure. Avec le crayon *court,* bien tenu en main, il donne un *tracé circulaire de forme allongée dans lequel on commence à remarquer nettement la valeur créatrice dominante du geste en flexion qui produit un tracé plus accentué que celui de retour, en extension* ».

A 1 an 6 mois, « l'enfant griffonne toujours suivant la même technique. Ignorant encore l'espace vide, il est *attiré par le trait* et agglomère toujours son tracé à lui même, il *reporte ses gestes* sur des points concrets. *Le sens de rotation,* qui dépend de l'orientation du premier geste, est variable, mais souvent *centripète.* Presque toujours, la *valeur créatrice dominante du geste en flexion* se voit nettement dans le tracé... ».

A 1 an 7 mois 20 jours, Claude « exécute sur le parquet un de ses griffonnages habituels en déclarant qu'il dessine « un crabe ». C'est là *le premier dessin* spontanément *exécuté avec intention de représentation* nettement exprimée... ».

« *A ce moment,* dans certains griffonnages *la valeur du geste en flexion domine tellement celle du geste en retour, que celui-ci perd toute sa valeur créatrice* : le tracé est très fin, *parfois interrompu,* car le crayon se soulevant arrive à se détacher du papier. Le mouvement est *plus lent, plus précis,* qu'auparavant.... ».

A 1 an 8 mois, Claude trace spontanément des traits sur le mur, « *par des gestes en flexion, des traits dans le sens loin-près, de haut en bas, puis horizontalement de droite à gauche, mais obliquant rapidement vers le bas pour finir verticalement* ».

Sur une ardoise qu'on lui remet alors il précise qu'il écrit : « *Désormais dessin et écriture vont évoluer chacun à sa façon* » .... On assistera au développement de la notion d'espace car Claude saura dessiner dans un modèle fermé... Puis, si le geste en flexion est toujours utilisé pour les tracés courbes ou obliques exécutés de la main droite, « il en est autrement des tracés horizontaux qui progressent de gauche à droite dans un geste en extension. Cette technique s'affirme à partir de 2 ans 3 mois ; elle est due à des causes psychologiques.... ; l'enfant veut voir à tout moment ce qu'il trace, or, en progressant horizontalement de droite à gauche, la main fait écran ». (Prudhommeau op. cit., « *Le geste graphique* », pp. 18, 19 et 20).

Ainsi, tandis que pour bon nombre de chercheurs, comme Luquet (1913), Prinzorn (1922), Charlotte Bühler (1926), Weiss (1928), Karl Bühler (1929), Pfleiderer (1930), Gattegno (1948), etc... le dessin est un jeu, il est considéré par Prudhommeau comme un élément de l'activité enfantine (dans lequel le geste joue un rôle capital) et qui évoluera avec elle. Le schéma du bonhomme, par exemple, évoluera selon la conscience que l'enfant aura de son propre corps ; le profil trouvera son explication dans l'importance prise par les relations sociales et la conduite dynamique, et, si le profil est surtout orienté à gauche, il faut encore trouver l'explication dans le geste graphique naturel.(« Le tracé du contour de la tête de profil procède du geste en flexion ou centripède, ce qui conduit à une orientation du profil à gauche dans la grande majorité des cas », op. cit., p. 39). Enfin, la représentation réa-

liste apparaîtra lorsque l'enfant saura discriminer le signe du signifié, à l'époque scolaire.

Comme le dit M. Merleau-Ponty : « C'est dans ce sens que sont orientées les recherches de la plupart des auteurs modernes. Ils veulent démontrer que le dessin exprime la personnalité totale de l'enfant plutôt que son intelligence ». (Merleau-Ponty « *Le dessin chez l'enfant* d'après Prudhommeau « *Bulletin du groupe d'études de Psychologie de l'Université de Paris* », Mai 1950, page 8).

Il faut remarquer d'autre part, que, pour la compréhension de la personnalité, le point de vue psychomoteur ne se limite pas à l'étude du dessin ou de l'écriture, mais qu'il s'étend à toutes les activités de l'enfant : « *L'écriture, la lecture et le calcul* dépendent des acquisitions motrices qui sont soumises aux mêmes lois du développement que celles qui régissent la reptation, la marche et l'agrippement. Elles sont sujettes à des maladresses d'ordre physiologique. Un enfant échoue dans l'aspect moteur de ses tâches scolaires pour la même raison qu'il échoue au cours de ses premiers efforts pour se tenir debout et trottiner. Malheureusement ce fait simple est souvent négligé à la fois par les parents et par les maîtres ». (Gesell « *L'enfant de 5 à 10 ans* », chapitre XVIII, page 407), P.U.F. 1949.

En ce qui concerne le geste graphique et le dessin, certains points précis continuent d'intéresser les chercheurs, en particulier M. Zazzo. Celui ci s'attache actuellement à élucider le problème de l'orientation du profil (1).

Déjà, en 1942, M. Zazzo faisait une communication à « la Société française de Psychologie » sur « la généralité jusqu'alors méconnue d'un phénomène graphique : l'orientation des profils vers la gauche dès leur apparition dans le dessin de l'enfant et la persistance de cette orientation aussi bien chez l'adulte que chez l'enfant ». En 1948, il faisait paraître une étude — dans la Revue « *Enfance* » nu-

(1) *Voir en particulier, à ce sujet, l'ouvrage de Gelb et Goldstein et Maki* : « Psychologische Analysen hirnpathologischer *Fälle, XII. Natürliche* Bewegungstendenzen der rechten und der linken Hand und ihr Einfluss auf das Zeichnen und den Erkennungsvorgang ». (*Psychol. Forch - X* 1928, I...).

méro d'Avril — qui montrait que « la fréquence des profils inversés est sensiblement plus forte chez les femmes que chez les hommes, chez les filles que chez les garçons, et ceci à tous les âges » :

« Le profil est meilleur que le dessin de face, le profil à gauche meilleur que le profil à droite. Et cette capacité à structurer le dessin, à l'orienter, à le latéraliser, paraît être en rapport avec l'organisation intellectuelle de l'espace, avec le pouvoir d'abstraction.

Or, les indices de *cette capacité sont nettement supérieurs chez les garçons.*

La supériorité masculine apparaît dès le début de l'activité graphique, se maintient à tous les âges de l'enfance (avec peut être une brève exception vers l'âge de 5 ans) et se retrouve sans modification chez les adultes ». (Zazzo « *Revue Enfance* », Avril 1948, p. 175). Dans cette étude M. Zazzo nous présente des tableaux fort suggestifs (pages 170, 171, 172, 173, 174).

En ce qui concerne *le dessin de profil,* le maximum de pourcentage est atteint :

pour les garçons, à l'âge de 18 ans 6 mois avec 91 %,
pour les filles à l'âge de 15 ans 6 mois avec 82 %.

Pour le *profil à gauche,* le maximum est atteint chez les garçons à l'âge de 13 ans 6 mois avec 67,9 %,

et chez les filles à l'âge de 15 ans 6 mois avec 56,3 %.

En ce qui concernent les adultes :

Les hommes atteignent 58 %
et les femmes ..... 50,3 %.

Revenant sur ses études antérieures, M. René Zazzo, pose à nouveau le problème du profil dans le numéro spécial d'*Enfance* consacré au dessin (1950). « Notre étude de 1942 aboutissait à des conclusions très catégoriques. Elle établissait la généralité jusqu'alors méconnue d'un phénomène graphique : *l'orientation des profils vers la gauche dès leur apparition* dans le dessin de l'enfant... Elle établissait aussi le caractère génétique d'une détermination du phénomène : *l'orientation des profils vers la gauche est d'abord un effet de la motricité* (mouvement senestrogyre de la main droite) *pour devenir vers l'âge de 9 ans une forme de notre sensibilité,* une structuration visuelle. L'œil

suit d'abord la main puis, quand l'habitude est prise, il la guide.

En révélant la génèse d'une structuration perceptive, d'une bonne forme, cette constatation détruisait — dans ce domaine tout au moins — l'a priori des théoriciens de la Forme. Ainsi cette communication nous a-t-elle valu une intéressante discussion avec M. Guillaume.

Il apparaît néanmoins, que les propositions énoncées restaient dans les cadres d'une psychologie générale. Et d'une façon assez peu légitime, puisqu'en fin de compte le phénomène en question n'est pas universel... ». (*Enfance*, Octobre 1950, p. 204).

L'auteur fait remarquer que sur plusieurs milliers d'enfants et d'adultes examinés depuis 1942, 30 % environ orientent spontanément *le profil à droite*. Si le profil à gauche est d'orientation normale, comment expliquer ce pourcentage élevé ?

L'orientation à droite est-elle due à *la gaucherie* ? « Certes *les gauchers qui dessinent de la main gauche* tournent en général les profils à droite »... « le mouvement dextrogyre de la main gauche produit des profils droits, comme le mouvement senestrogyre de la main droite produit des profils gauches. On trouve par exemple dans les brouillons de Léonard de Vinci, gaucher franc, tout à la fois les profils tournés à droite et l'écriture en miroir (fac similés consultés à la Bibliotèque nationale).

« Mais la gaucherie n'explique plus guère l'inversion du profil quand le gaucher *dessine de la main droite*. Et en effet, dans ce cas, le profil reprend en général, son allure normale ».

La main droite du gaucher peut-elle, dans ce cas, adopter le mouvement dextrogyre de la main gauche ? Mais des droitiers inversent aussi le profil.

Le problème reste donc posé :

« Les premiers cas qui m'aient frappé sont ceux de schizophrènes, de déments précoces, de sujets opposants ou fortement introvertis. La tentation était trop grande, d'une explication immédiate, pour que je ne m'en méfie pas », dit M. Zazzo. (*Enfance*, Octobre 1950, p. 205).

Actuellement, les éléments positifs sont les suivants :

1°) La fréquence des profils inversés atteint son

maximum chez les adolescents pour revenir chez les adultes à ce qu'elle était chez les enfants de 10 ans.

2°) La fréquence des profils inversés est sensiblement plus forte chez les femmes que chez les hommes, chez les filles que chez les garçons et ceci à tous les âges.

Les origines de la fonction graphique font l'objet d'une note de M. P. Naville, dans la même revue *Enfance* d'Octobre 1950. (Cf. pp. 189 à 203).

L'auteur remarque que les chercheurs font remonter le graphisme au gribouillage sans signification (vers 10-12 mois). Or, il est certain que « l'expérience primitive du graphisme n'est pas sortie du néant... », « il y a même toute raison de supposer que ses origines sont assez lointaines dans l'individu, peut être originelles au sens strict du terme, et que ces origines réelles doivent jeter quelque lumière sur ses expressions ultérieures les plus élevées... ».

L'erreur des observateurs a été de considérer « l'enfant à qui l'on met un crayon entre les mains comme le prototype du scripteur ». En réalité, « l'intrusion d'un instrument mobile, comme producteur de trace marque une étape caractéristique dans une fonction qui a des origines plus lointaines ».

D'autre part, la feuille de papier, sur laquelle l'enfant dessine est aussi un élément artificiel. En réalité, l'enfant se sert, naturellement, d'autres supports pour son activité graphique : le sol, le lit, la table, le bain « véritable piste aquatique », etc...

A la suite de ses observations, M. P. Naville constate :

a) que la tache est antérieure au trait ;

b) que l'enfant marque « un intérêt et un goût plus prononcé pour la tache que pour les tracés linéaires » (1) ;

c) que des mouvements identiques produisent des traces différentes *selon la nature du médiateur* (crayon, éponge, etc...).

Ainsi, lorsque l'enfant barbouille « avec un pinceau peu fourni en poils, sur un papier assez absorbant », on

(1) *L'auteur cite Léonard de Vinci, le peintre Cézanne et les classiques japonais qui ont montré que la tâche exprime la réalité plus fidèlement que le trait.*

observe alors : « qu'en pressant le pinceau sur le papier amolli par le liquide, l'enfant laisse deux traces : 1°) celle de l'eau colorée abandonnée par les poils du pinceau ; 2°) celle que produit le raclage de l'armature en fer du pinceau (ou de petites pointes de fer mêlées aux poils) sur le papier ».

Or, « indubitablement, *les deux traces sont produites par les mêmes mouvements. Cependant, l'une est une tache et l'autre est un trait.* Le rôle différenciateur a été joué par l'instrument », (op. cit., p. 198).

Poursuivant ses recherches, sur une forme plus primitive de production de traces, M. P. Naville remarque que l'enfant est « enclin jusqu'à un âge avancé, à se passer même de l'instrument médiateur ». (« Il aime prendre directement la matière liquide, pâteuse ou visqueuse, y traîner ses doigts »), etc...

Cette conduite rejoint celle des matières alimentaires. « Après tout, tenir un bâton de chocolat, ou une cuillérée de soupe, ou un crouton de pain, les remuer, sucer, ingurgiter, etc... ce sont là des attitudes qui ont bien des points communs avec celles du barbouillage graphique... ».

En remontant ainsi des phases où l'enfant manifeste un intérêt spécifique pour la production de traces manuelles, aux phases où son intérêt envers les matières manipulées est plus flou, moins lié à l'usage propre de la main, l'auteur en arrive à supposer une phase de production de la trace « liée à la vie végétative ». « Autrement dit, écrit-il, on peut se demander à bon droit si les premières traces auxquelles l'enfant attache intérêt et plaisir ne sont pas celles qui dépendent du cycle alimentaire de sa vie, et si ne se produit pas une dérivation continue avec de profonds changements structurels, depuis cette production corporelle de traces jusqu'à celles qui donnent matière à ce que nous appelons graphisme » (op. cit., p. 202).

L'auteur trouve confirmation de son hypothèse dans « les conceptions de la motricité affective présentée par H. Wallon » et dans les travaux récents de Piaget sur la représentation spatiale (1) :

(1) *Cf. notre ouvrage* 1re partie, Livre 1, chap. 10.

« En montrant comment l'enfant ne peut parvenir à la représentation (et à la reproduction, ou plutôt production, graphique) de l'espace euclidien qu'après passage par des structures dépendant du sens plus primitif des transformations topologiques, il a, (Piaget) du même coup, montré l'antériorité du graphisme « liquide », sur le graphisme rigide de la géométrie classique » (op. cit., p. 203).

Les observations de M. P. Naville ne portent, que sur une douzaine de cas, mais elles ouvrent, dès à présent, des aperçus nouveaux particulièrement intéressants, sur l'origine et le développement de la fonction graphique.

CHAPITRE VI

Les étapes du dessin enfantin (en général)

En dehors de l'application systématique de la théorie évolutionniste et des études faites sur le plan esthétique, les recherches continuent, depuis le début du siècle, pour déterminer d'une manière plus précise, les stades d'évolution de la représentation graphique de l'enfant.

Certains auteurs étudient surtout les phases de développement du dessin en général, (hommes, animaux, choses) comme Schreuder (1902), Lewinstein (1905), Kerschensteiner (1905), Bechterew (1911), Rouma (1912), Muth (1913), Luquet (1913), Krieger (1921), Rasmussen (1921), Prinzorn (1922), Trumper-Bödemann (1926), Delrunner (1928), Rothe (1929), Bühler (1929), Meinhof (1930), Pfleiderer (1930), Hartlaub (1930), Pariog (1932), Paset (1932), Grawe (1932), Schliebe (1934), Harstenstein (1934), Wintsch (1935), Mad. Kerr (1937), Prudhommeau (1947), Anne Jacques (1948), Caleb Gattegno (1948), A. Gsell (1949), Ph. Malrieu (1950), etc... (nous passons des auteurs qui mériteraient d'être cités).

D'autres chercheurs, se limitent plus particulièrement à l'étude de l'évolution du « bonhomme », comme par exemple : L. Partridge (1902), Karrenberg (1910), Wagner

(1914), H. M. Fay (1923-1934), F. Goodenough (1926-1928), Wintsch (1935), etc...

D'autres enfin, s'intéressent à l'évolution du dessin géométrique. C'est le cas de très nombreux spécialistes que nous ne pouvons pas tous citer :
Richter et Wamser (1904), Bobertag (1911), Huth (1914), Asmus (1922), Bappert (1923), Volkelt (1924), Helga Eng (1927), Stuckrath (1930), Dembo et Hanfmann (1933), Wagner (1934), Takeda (1934), Galli et Hochheimer (1934), Miller (1938), Piaget et Inhelder (1948), P. Naville (1950), etc... (cf. notre bibliographie historique).

Comme le remarque fort justement M. P. Naville (op. cit., p. 313) : « Bien entendu, les phases du développement ne font pas l'objet exclusif de ces travaux. Certains auteurs ne se préoccupent que de certains stades ; d'autres envisagent l'ensemble. Enfin, les phases elles mêmes sont conçues parfois du point de vue des caractéristiques du dessin plutôt que du point de vue chronologique, mais le plus souvent des deux points de vue à la fois ».

Nous nous bornerons à quelques exemples essentiels :

Schreuder (1902) s'attachant surtout aux débuts du dessin, distingue à ce point de vue, trois phases fondamentales :

1°) *Le griffonnage sans but de représentation* (que Luquet a bien décrit : « Pour l'enfant, au début, le dessin n'est pas un tracé exécuté pour faire une image, mais un tracé exécuté simplement pour tracer des lignes... (cf. Luquet : *Le Dessin enfantin*, Chap. VII, p. 138, Edit. 1927).

2°) *Le griffonnage à signification :* « Mais un jour vient où l'enfant remarque une analogie d'aspect plus ou moins vague entre un de ses tracés et quelque objet réel ; il considère alors le tracé comme une représentation de l'objet, à preuve qu'il énonce l'interprétation qu'il en donne : « souris » pour une petite Californienne de 2 ans 5 mois, « parapluie » pour une petite Hollandaise du même âge, « oiseau » pour une petite Italienne de 2 ans 1/2, « moulin à vent » pour un petit Français de 3 ans 3 mois, « un gros chien avec sa grande queue » pour un petit Belge de 3 ans 1/2 » (Luquet *Le Dessin enfantin*, pp. 143-144) et nous ajouterons : « un crabe » pour le petit Claude, âgé de 1 an 7 mois 20 jours qu'observe Prudhommeau.

Déjà, Sully citait le cas d'un petit garçon de 2 ans 1/2 qui, à la fin d'un griffonnage, s'écria « Pff, Pff », c'est à dire, « c'est de la fumée » (op. cit., p. 462). C'est à l'âge de 27 mois que la petite Ruth observée par Miss Schinn s'écria en montrant ses griffonnages tracés sans but : « Oh, j'ai fait une souris » (cf. Rouma, op. cit., p. 27).

3°) *Essais de représentation de l'objet.*

Pour Kerschensteiner (1905), 4 étapes jalonnent l'évolution du dessin de l'enfant :

1°) L'étape du schéma (ou stade idéographique) ; 2°) L'étape « du sentiment naissant des lignes et des formes » ; 3°) L'étape des contours et de la silhouette (sans perspective) ; 4°) L'étape de la représentation des formes avec perspective (vers 11 ans).

Les conceptions de Luquet sur l'évolution du dessin sont bien connues : « Le dessin enfantin, c'est à dire la façon dont dessinent les individus qui ne dessinent pas encore comme les adultes et plus précisément comme les artistes classiques, passe par 3 stades. Chacun, selon les individus, commence plus ou moins tôt et dure plus ou moins longtemps ; mais leur ordre de succession est constant » (Luquet : « *L'évolution du dessin enfantin* » Conférence faite à Bourg le 2-2-1929, cf. Bulletin, S. A. Binet, N° 241-242, juin-juillet 1929). Le 4^{me} stade est le stade terminal, comme l'auteur l'avait déjà précisé dans son ouvrage *Le Dessin enfantin* (Alcan 1927, p. 223) : « Le dessin passe successivement, chez n'importe lequel de nos contemporains civilisés, par quatre phases ou quatre âges ». Ces 4 phases sont dans l'ordre : *le réalisme fortuit* (génèse du dessin intentionnel), *le réalisme manqué, le réalisme intellectuel* et, enfin, *le réalisme visuel.*

Dans son premier ouvrage « *Les dessins d'un enfant* » (1912), l'auteur justifie le choix du mot *réalisme* : « Nous croyons que le souci de l'enfant dans chaçun de ses dessins est de lui faire exprimer d'une façon aussi exacte, aussi complète, on pourrait dire « aussi littérale » que possible la compréhension visuelle de l'objet qu'il représente. Aucun nom ne nous semble mieux exprimer ce caractère que celui de réalisme, et nous dirons que le dessin enfantin est essentiellement et volontairement réaliste » (Nous soulignons) (cf. op. cit., édit Alcan, 1913, ch. VI, p. 146).

1°) *Le stade du réalisme fortuit :*

Au début, l'enfant trace des lignes au hasard. « Il commence par tracer des traits, soit par tendance spontanée à dépenser son activité musculaire, soit plus spécialement pour imiter les adultes qu'il voit dessiner ou écrire » (Luquet : *Conférence de Bourg* 1929, op. cit., p. I). Il constate qu'il est capable de tracer des traits, mais il ne leur attribue aucune signification. Puis, « il remarque une analogie d'aspect plus ou moins vague, souvent imperceptible à l'adulte, entre le tracé qu'il vient de faire et quelque objet réel, et il donne à son tracé le nom de cet objet ». (Luquet, *Conférence de Bourg*, op. cité). A partir de ce moment, l'enfant guidé par une ressemblance plus ou moins vague, attribue — après coup — une signification à ses dessins. Il s'attend alors à voir les ressemblances se produire au moins par hasard « et, selon l'expression d'un psychologue évoquant ses souvenirs d'enfance, par une sorte de magie ». Il arrive de la sorte à concevoir que ses tracés peuvent, non plus seulement à titre exceptionnel, mais d'une façon constante, ressembler à quelque chose ». (Luquet : « *Le Dessin enfantin* » 1927, p. 144). C'est la ressemblance globale du tracé, soit, au contraire, un détail quelconque qui détermine alors la signification. Aussi le sens attribué au dessin varie-t-il d'un moment à l'autre. « Plus généralement le nom attribué au tracé est celui d'un objet dont l'enfant, pour une raison quelconque, a l'idée dans son esprit à ce moment » (Luquet : *Conférence de Bourg*, 1929). (Cette remarque est confirmée par l'exemple déjà cité du petit Claude âgé de 1 an 7 mois 20 jours et qui appelle « crabe » un de ses griffonnages). « L'enfant après avoir donné une signification à son tracé, le complète par des détails, pour le faire « plus ressemblant ». Il complète de la même manière, les dessins des autres « ou même de simples accidents naturels auxquels il a attribué une signification ..... ». (Luquet : « *Conférence de Bourg* »). Parfois même, l'addition est plus importante que le détail suggestif.

Le petit dessinateur en arrive ainsi au *réalisme intentionnel* qui passe successivement par le stade « *du réalisme manqué* », puis par le stade du *réalisme intellectuel,*

pour aboutir enfin à la phase qui caractérise le dessin de l'adulte cultivé : la phase du *réalisme visuel.*

Le deuxième stade : *Le réalisme manqué.*

L'enfant veut faire des dessins ressemblants — réalistes. — Mais il commence par ne pas y réussir. C'est alors le stade du « réalisme manqué ». Les principaux obstacles sont d'ordre physique — (maladresse d'exécution) — et d'ordre psychique :

L'inhabilité technique de l'enfant rend bien souvent les dessins inintelligibles. Quant à la déficience psychique elle est due — pour Luquet — au « *caractère à la fois borné et discontinu de l'attention enfantine* » (Luquet : « *Le Dessin enfantin* », p. 152). L'enfant connait l'existence de certains détails ou éléments de l'objet à représenter, « et que souvent il énonce verbalement », mais il n'en dessine qu'un nombre restreint. « Non seulement l'enfant, à ce stade, ne songe qu'à un nombre restreint des éléments qu'il devrait figurer, mais en outre, pour ceux qu'il rend, il ne pense pas en même temps à ceux qu'il a déjà mis dans le même dessin. Par suite de cette *incapacité synthétique* le dessin traduit inexactement les relations qui existent entre ces éléments dans le modèle » (*Conférence de Bourg*, p. 149). Cette *incapacité synthétique* entraîne alors : les disproportions entre éléments d'un même tout, des erreurs dans « *les relations de situation* » (par exemple les maisons contigües d'une rue, la nef d'une église et son ou ses clochers, une maison et son jardin ou sa cour, les diverses pièces d'une maison dessinée en plan, sont « figurés disjoint » etc....), la substitution de la relation d'extériorité à celle d'inclusion (« la porte et les fenêtres d'une maison sont dessinées en dehors de son contour ») des « erreurs » de situation entre les éléments d'un même dessin : (les doigts représentés tout le long du bras, par exemple), des « défauts » d'orientation dans les différentes parties d'un même dessin, (personnages représentés la tête en bas, dans une maison...), une multiplication exagérée des détails (mains à 20 doigts, oiseaux à 3 pattes, etc...). Luquet cite des enfants de 3 ans 1/2 à 12 ans, encore attardés à ce stade.

Le troisième stade : *le réalisme intellectuel.*

L'adresse motrice remplace la maladresse du début, l'attention augmente. L'enfant atteint le 3me stade « qui constitue l'apogée du dessin enfantin, et où apparaît, dans toute sa netteté, l'opposition entre la conception enfantine et la conception adulte de la ressemblance. Pour l'adulte, un dessin est ressemblant quand il reproduit du modèle ce que son œil en voit, pour l'enfant, lorsqu'il traduit ce que son esprit en sait. La conception enfantine du dessin peut s'appeler, *par opposition au réalisme visuel de l'adulte, un réalisme intellectuel* ». (*Conf. de Bourg*, p. 153).

Déjà Sully (1895) avait dit de l'enfant : En esquissant son contour linéaire, il ne vise pas à dessiner un tableau, une représentation imitative d'une chose que nous pourrions voir, mais à énumérer, pour ainsi dire, à l'aide du crayon, ce qu'il sait au sujet de cette chose spéciale ». (« *Etudes sur l'Enfance* », chap. IX, « *Le jeune dessinateur* », p. 544, (1898).

Kerschensteiner en 1905 exprime la même idée : « Selon lui, les schèmas sont une espèce de « description des souvenirs visuels de l'enfant, donnant tout ce que l'enfant sait sur tel ou tel objet » (*Die Entwickelung der Zeichnerischen Begabung*, 1905, page 16) — voir Rasmussen « *Psychologie de l'enfant* - édit. Alcan, 1931, page 58) —.

Braunschvig dans « *l'Art et l'Enfant* » (1907) écrit de son côté : « A vrai dire, il dessine, non d'après ce qu'il voit, mais d'après ce qu'il sait » (Chap. II, p. 64), et Meumann dans ses « *Vorlesungen* » (1907-1912) : « A proprement parler, l'enfant ne dessine pas, il raconte, décrit, énumère, tout ce qu'il sait.... » III, page 700). (Cf. Rasmussen, op. cit., p. 59).

Ce point de vue aboutit à 2 conséquences opposées : « d'une part, l'enfant négligera « dans le dessin, des éléments de l'objet qui se voient », d'autre part, il fera « figurer dans le dessin, des éléments de l'objet qui ne se voient pas ». *Le dessin sera une définition, et exprimera les caractères de l'objet que l'enfant estime essentiels.* Tout élément considéré comme secondaire sera supprimé, (exemple : les vêtements dans le représentation de "homme

et même, au début, le tronc). « La manifestation la plus frappante de cette suppression des éléments superflus est l'omission du tronc des bonshommes, constante au début chez tous les enfants et qui s'explique par leur ignorance générale des organes vitaux dont son rôle est d'être le réceptacle ». (Luquet : *Conférence de Bourg*, p. 154). Omission aussi des bras, (ou de l'un des bras), des jambes — par exemple pour le cavalier — lorsque ces membres ne sont pas jugés nécessaires...

L'enfant complète d'ailleurs sa « définition » graphique par des « légendes » inscrites au bas du dessin (en particulier le nom de l'objet représenté) ; il *délimite* dans ses représentations « des parties qui ne se distinguent pas pour la vue, mais auxquelles la pensée et le langage confèrent une existence abstraite. Dans des dessins de jardins, les allées sont dessinées séparément entre les massifs bien qu'elles ne soient que l'intervalle entre ces massifs... Dans des dessins de quadrupèdes et d'oiseaux, la tête et le corps sont séparés par une démarcation qui n'existe pas pour l'œil... etc. (cf. Luquet, op. cit., p. 155).

L'enfant *exagère*, dans sa représentation, l'élément de l'objet qui lui paraît important, il tient à rendre les éléments visuels sour leur aspect caractéristique pour qu'on puisse mieux les reconnaître ; « Par suite de cette double tendance, le réalisme intellectuel ne peut figurer les objets tels qu'ils apparaissent dans l'expérience visuelle ou perspective.... » (Luquet, op. cit., p. 156). Aussi, l'enfant tourne-t-il la difficulté perspective par le procédé que Luquet nomme « *l'exemplarité* » ; il représente l'objet sous sa forme la plus caractéristique : un quadrupède sera toujours dessiné de profil, l'homme sera représenté le plus souvent de face....

Dans cette phase du réalisme intellectuel, l'enfant met en évidence tous les éléments qui constituent l'objet, même s'ils sont normalement cachés à la vue : on voit les personnages à l'intérieur des maisons, des racines à travers les pots de fleurs tout comme par transparence....

Si un élément de l'objet est simplement masqué par un autre, le petit dessinateur le déplace pour le rendre visible.... : ainsi les jambes des quadrupèdes sont alignées, les oreilles sont l'une au dessus de l'autre... etc... Dans un

paysage, les chevaux d'une voiture, les arbres de la route, le clocher du village seront superposés par « *étagement de plans* »... (C'est de cette manière que les peintres du Moyen-Age représentaient la perspective).

L'enfant utilise enfin le *rabattement*. « Pour exprimer que deux objets sont en face l'un de l'autre, l'enfant les rabat, comme autour de charnières, de part et d'autre de l'espace qui les sépare, en les opposant par leur partie inférieure » (Luquet op. cit., p. 158) : par exemple, une chaise devant une table, un personnage devant une glace, les arbres au bord d'une route... On trouve aussi le « rabattement » appliqué à des parties d'un même objet : aux roues des voitures, aux pieds des meubles, et même aux pattes d'animaux. « On rencontre chez divers enfants des animaux de profil, quadrupèdes et plus rarement oiseaux, à deux rangs de pattes insérés l'un dans le ventre, l'autre dans le dos » (Luquet « *Le Dessin enfantin* », Alcan 1927, p. 180, fig. 112). Ce mode de représentation est en quelque sorte exigé par le réalisme intellectuel pour les objets figurés à vol d'oiseau puisque de ce point de vue, les supports étant masqués par le corps, il n'y a pas d'autre moyen de les mettre en évidence ». (Luquet op. cit., p. 179). Le « rabattement » peut être non plus simplement « latéral », mais encore « circulaire » : « Ainsi, dans le dessin d'un cirque (fig. 120), les gradins et l'estrade des musiciens (un seul est figuré), ainsi que des fils supportant les lampes électriques et les poteaux qui les soutiennent, sont « rabattus » circulairement autour de la piste. A maintes reprises, les chaises entourant une table sont figurées d'une façon analogue (fig. 52).... » (Luquet, op. cit., p. 185).

Une dernière caractéristique du « réalisme intellectuel », c'est « *le changement de point de vue* » : « Ces divers procédés témoignaient déjà de l'ingéniosité de l'enfant et de la force du réalisme intellectuel auxquels ils ont pour rôle de donner satisfaction. Mais ce qui est plus remarquable encore, c'est que, non content de les utiliser séparément, l'enfant recourt à tous simultanément dans le même dessin. Nous donnerons le nom de « changement de point de vue » à ce procédé constant, qui n'est qu'une extension de l'exemplarité. Après avoir figuré l'ensemble de l'objet du point de vue d'où il offre l'aspect le plus

caractéristique et qui fait ressortir le plus grand nombre de ses éléments essentiels, l'enfant choisit pour dessiner chacun des autres détails, le point de vue d'où il présente sa forme exemplaire ». (Luquet, op. cit., p. 187). Les exemples sont nombreux : loquet représenté de profil sur une porte vue de face, cavalier de face sur cheval de profil, visage de face et nez de profil, ou, inversement, visage de profil et yeux de face « Le dessin enfantin présente des personnages du type caractéristique de l'art égyptien : tête de profil à œil unique de face, bras et tronc de face, jambes de profil » (Luquet : *Conférence de Bourg,* p. 159). Dans la représentation des maisons en élévation, la cour, le jardin sont figurés en plan, mais les arbres et les portes en élévation. Les bobines de fil, même dessinées d'après nature, sont représentées à la fois en élévation pour le cylindre central et vues de dessus et de dessous pour les deux faces percées, etc. etc....

« .... Mais, jusqu'à quelque âge que se prolonge en fait pour tel individu donné la période du dessin enfantin sa fin est marquée par la renonciation au réalisme intellectuel comme mode de représentation graphique, par le ferme propos de se conformer à l'apparence visuelle, quand bien même des obstacles divers empêchent cette intention de se réaliser pleinement » (Luquet : « *Le Dessin enfantin* » 1927, p. 204). « A partir du moment où l'enfant a pris le parti de dessiner en réalisme visuel, la phase proprement enfantine du dessin est achevée » (Luquet : *Conférence de Bourg,* p. 162).

L'enfant acquiert enfin le principe de la perspective géométrique, il se place à ce point de vue pour orienter les éléments de son dessin, il se trouve alors au *stade du réalisme visuel,* 4^{me} et dernier stade de l'évolution graphique.

A cette évolution logique, Charlotte Bühler (1926 1931), apporte des points de repères chronologiques. Dans une première période, l'enfant considèrerait le graphisme comme un jeu, sans intention de reproduction de la réalité (jusque vers 6 ans). Le sens du dessin serait alors « fortuit », rétrospectif. Ensuite, à partir de 6 ans, l'enfant dessinerait avec l'intention de traduire le réel. A ce moment, l'enfant entrerait *dans la phase schématique* où l'ob-

jet est reproduit globalement, sommairement, jusque vers 9-10 ans. Enfin, l'enfant atteindrait progressivement *la phase normale* de la représentation du réel entre 9 et 13 ans (Cf. P. Naville, op. cit., p. 327).

S'appuyant sur l'étude d'une petite Norvégienne depuis ses débuts graphiques jusqu'à 8 ans, Helga Eng (1927-1931) donne les précisions suivantes concernant l'évolution du graphisme : A 5 ans, l'enfant possède la maîtrise des mouvements de la main. A 7 ans, seulement, il observe vraiment ; l'objet devient alors un véritable modèle.

Quant à Rudolf Prantl (1927), il observe huit phases dans l'évolution du dessin.

1°) Griffonnage dépourvu de sens.
2°) Griffonnage nommé par l'enfant.
3°) Griffonnage avec interprétation rétrospective.
4°) Utilisation intentionnelle de l'élément significatif.
5°) Phase du schèma.
6°) Localisation adaptée aux apparences.
7°) Phase de la silhouette (adaptation aux apparences).
8°) Représentation réaliste de la nature. (Cf. P. Naville, op. cit., p. 331).

Le Roumain Pariog (1932) ramène au contraire à trois les phases essentielles d'évolution :

1°) Entre 2 et 5 ans : *phase du gribouillage,* tendance à tout reproduire sous forme circulaire.
2°) de 5 à 9 ans : *période schématique.*
3°) A partir de 9 ans : *période réaliste.* (Le profil et le mouvement sont introduits).

Mais nous ne pouvons pas énumérer tous les tableaux d'évolution. Nous renvoyons à l'abondante bibliographie de M. P. Naville. Celui-ci, dans ses « *Eléments d'une bibliographie critique relative au graphisme enfantin jusqu'en* 1949 », cite, en effet, sous la rubrique « *Phases de développement* » : 58 auteurs et 108 références. Toutefois, nous ajouterons deux études qui ne figurent pas dans l'ouvrage que nous venons de citer : celle de M. Zazzo et celle de M. Ph. Malrieu.

M. Zazzo dans « le bulletin N° 9 du 7-4-1948 du *groupe d'Etude de Psychologie* de l'Université de Paris » s'exprime ainsi en ce qui concerne les « étapes du dessin » (page

11) : « La plupart des auteurs sont d'accord sur la description des principaux stades :

1°) *Le griffonnage :*

« L'interprétation, le commentaire immédiat de l'enfant peuvent seuls en révéler la signification ».

2°) *Les schémas :*

« Personnes, animaux et objets sont représentés par les moyens de figures simplifiées. A ce stade, pas de perspective ; proportions mal respectées ; effets de transparence. C'est le « réalisme intellectuel » de Luquet ».

3°) *Un stade intermédiaire*, « où les caractéristiques du stade 2 se mêlent aux caractéristiques du stade 4 ».

4°) *La conformité à l'apparence :*

« Le « réalisme visuel » de Luquet. « Respect des dimensions, des proportions. Plus de transparence, mais pas encore de relief ».

5°) *La représentation de l'espace :*

« Le sens de la profondeur est donné par : perspective linéaire, ombres, perspective chromatique ».

Deux questions peuvent être posées :

a) « la dernière étape est elle atteinte par tous les sujets normaux, ou n'est-elle pas plutôt le perfectionnement apporté aux dessins du stade 4 par l'éducation artistique et graphique ? »

b) « le schématisme du stade 2 n'est-il pas en contradiction avec l'incapacité synthétique dont parle Luquet ? »

« D'après cet auteur, en effet, le schématisme ne se rencontrerait que dans les dessins bâclés. Il nous semble, au contraire, que le dessin aux éléments dispersés est très rare et toujours pathologique : il s'agit alors d'une désagrégation. Pour l'enfant normal, l'incapacité synthétique s'exprime, la plupart du temps, par un schéma syncrétique, qui peut, d'ailleurs, s'agrémenter de détails surajoutés par une sorte d'inventaire, d'énumération graphique ».

Pour M. Ph. Malrieu (1950), en général, de 3 à 6 ans, « ce que l'enfant recherche, ce n'est ni la ressemblance, ni l'harmonie, mais la reviviscence d'une émotion »... «L'enfant de 6 ans évoque schématiquement l'objet en fonction de l'émotion globale qu'il lui a procurée... ». Après 7 ans : « Les choses sont remplacées par leur définition. L'enfant prend conscience que le dessin est une représen-

tation, et non plus simplement un jeu, ou un moyen d'exprimer son émotion.... L'enfant dessine ce qu'il sait exister. Il peut en résulter exceptionnellement, le dessin par transparence et les autres caractères du réalisme intellectuel dont parle Luquet ; on les rencontre depuis 5 ans... ». L'enfant de 8 ans « parce qu'il connaît le rôle des objets, parce qu'il agit, va critiquer ce schéma, en saisir les insuffisances, opérer une analyse du perçu ». Vers 9 ans, « apparaît la préoccupation d'insérer les objets au sein d'un cadre, d'un paysage. Vers 10 ans, l'enfant représente l'espace : « Mais la transformation, peut être la plus importante, s'accomplit aux alentours de 10 ans, lorsque l'enfant commence à s'intéresser à son pouvoir sur les choses et se trouve amené par là, à dessiner l'espace ou interviennent ses actions »... « Ce n'est qu'après 11 ans que l'enfant s'intéresse à la représentation des apparences visuelles pour elles-mêmes. Il lutte contre les déformations que son affectivité imposait au réel »... (*Journal de Psychologie*, Juin 1950, N° 2 pages 239 à 244).

Cependant, le même auteur, dans cette étude, souligne la difficulté qu'on éprouve à découvrir des phases bien précises dans le développement graphique : « Il serait difficile de parler de stades bien délimités dans l'évolution du dessin » écrit-il. (Op. cit., p. 244). Déjà Rouma, dans le chapitre II de son ouvrage « *Le langage graphique de l'enfant* » 1913, disait : « La délimitation exacte de ces stades est assez difficile à établir, puisque l'évolution se fait lentement et que l'on note souvent des retours à des stades inférieurs... » (page 56), et Luquet remarquait dans son étude « *Les dessins d'un enfant* » (1913) qu'« à moins de considérer un enfant à son premier dessin ou un artiste consommé, on n'a jamais affaire au point de vue du dessin, à un enfant ou à un adulte, mais à un sujet enfant pour certains dessins, adulte pour certains autres. Les principales raisons en sont immédiatement visibles : d'abord les différents motifs sont d'une difficulté très inégale, bien que leur différence à ce point de vue soit difficilement mesurable... D'autre part, pour un enfant considéré à un moment donné, tous les motifs n'ont pas, si l'on peut dire, le même âge. Si par exemple un enfant dessine le même jour un chien et un bonhomme, le chien pourra être

dessiné pour la première fois et le bonhomme pour la cinquantième, d'où résultera forcément une plus grande habileté graphique pour l'exécution du bonhomme... Enfin par l'habitude, l'enfant acquiert non seulement l'habileté à dessiner tel motif, mais encore l'habileté à dessiner en général, c'est à dire à faire correspondre ses mouvements graphiques à la représentation d'un objet quelconque. Ainsi, par exemple, le premier chat pourra être beaucoup moins imparfait que le premier chien, s'il est exécuté 8 mois après, parce que l'habileté graphique du sujet se sera accrue par l'effet de tous les dessins quelconques tracés dans l'intervalle » (pages 51 et 52).

Cette difficulté d'une étude systématique de l'évolution du dessin enfantin, a été encore mise en relief tout récemment par M. Pierre Naville au début de son article « *Caractéristiques du développement du dessin par groupes d'âges selon divers auteurs* » paru dans la « *Revue Enfance* » d'octobre 1950, pp. 220-226).... « les caractéristiques par âge ne sont concordantes qu'avec une marge assez grande, bien que les étapes générales du développement soient dans leurs très grandes lignes assez clairement reconnues aujourd'hui »... Et cela pour trois raisons essentielles selon l'auteur :

1°) « de nombreux auteurs ont souvent poursuivi leurs recherches du mécanisme ou des implications du graphisme de tous ordres, en considérant ces facteurs seulement pour eux-mêmes, l'âge n'intervenant que secondairement ».

2°) raison de méthode : « .... Les exemples cités par certains auteurs proviennent de l'étude d'un seul cas, ou de cas peu nombreux ».

3°) Parce que « la séparation par années chronologiques est particulièrement artificielle dans le cas du graphisme... l'année elle même, est la plupart du temps citée sans qu'on sache qu'il s'agit du début, du milieu, ou de la fin.... De plus, nombreuses sont les références à des âges couplés par exemple « vers 6-7 ans », ou bien « de 9 à 11 ans », etc.... ».

M. P. Naville néanmoins, dresse un tableau d'évolution d'après les différents auteurs, dont nous donnerons quelques extraits :

I) *Avant l'âge scolaire :*

1°) « *Début du dessin* » : Le début du gribouillage a lieu dès 20 mois d'après Wintsch ; dès 18 mois selon d'autres auteurs, avant 11 mois d'après Prudhommeau... ; 2°) *A partir de 2 ans* : A 2 ans, l'enfant gribouille, jusqu'à 3 et 4 ans ; 3°) *3 ans* : « A 3 ans apparaissent les premières traces imitatives intentionnelles » (Bechterew) 4°) *4 ans* : « le griffonnage évolue délibérément vers le dessin représentatif » (Gridley, Luquet et autres) 5°) *5 ans* : Début de la grande période du schématisme.

II) *Pendant la 1re scolarité de 6 à 9 ans :*

1°) *6 ans* : « La précision disciplinée débute... ; 2°) *7 ans* : « A partir de 7 ans débute le sentiment objectif des lignes et des formes » (Neumann)... « Apparaît la distinction des sexes dans le bonhomme » (Wintsch) ; 3°) *8 ans* : « Dès 8-9 ans apparaît le réalisme visuel » (Luquet).... Le schématisme est définitivement surmonté » (selon Muth)....

III) *A l'école primaire de 10 à 14 ans :*

1°) *9 ans* : « A partir de 9 ans, l'espace général se constitue, on passe de la narration discontinue aux scènes ; l'enfant décrit graphiquement » (Luquet). C'est la fin de l'étape du schéma et le symbole fait place à la réalité (Ch. Bühler) ; 2°) *10 ans* : La prédominance du schéma irait jusqu'à 10 ans (selon Kerschensteiner). Il y a subordination de l'espace général aux espaces locaux vécus jusqu'à 10 ans (d'après Burkhard). Les enfants ne se préoccupent pas de la position précise du modèle (selon O'Shea). La notion d'échelle de grandeur, liée à celle de perspective, s'affirme (d'après Beyrl....) ; 3°) *11 ans* : L'espace perspectif ne s'affirme pleinement qu'à 11 ans (Kerschensteiner ; la représentation dans l'espace n'est correcte à cet âge que pour les garçons, (à 13-14 ans pour les filles) (Decroly) ; 4°) *12 à 14 ans* : A 12 ans, c'est le style expressif (Meinhoff), le réalisme visuel développé (Luquet)... Le jugement esthétique se différencie (Neumann) »... etc...

Les spécialistes ont d'ailleurs essayer de pallier cette difficulté dans l'étude de l'évolution graphique de l'enfant, en recherchant, par exemple, quels sont les sujets préférés, ce qui expliquerait dans une certaine mesure, les déca-

lages, et permettrait d'approcher de plus près la réalité objective.

Les chercheurs ont trouvé que, dans leurs dessins spontanés, les enfants, en général, représentaient de préférence l'homme, puis l'animal, enfin les choses. Cest le cas, de Corrado Ricci (1887), qui, dans son ouvrage « *l'Arte del Bambini* » (p. 6) « a fait spirituellement observer que ceux-ci (les enfants) renversent l'ordre de la création en commençant par l'homme, au lieu de finir par lui ». On peut ajouter aussi que leurs premiers essais ont trait à la partie la plus honorable du roi de la création, c'est-à-dire, la tête comme le remarquait Sully en 1895, (op. cit., p. 465-491).

Aboutissent à cette conclusion : Baldwin (1895), Ament Wilhelm (1899-1923), Louise Maitland ('899), Levinstein (1905), (qui a systématiquement recherché quels étaient les sujets spontanément dessinés par les enfants. Ses conclusions portent sur une documentation particulièrement abondante), Wundt (1908-1912), Ballard (1913) (qui, lui aussi a systématiquement recherché ce que les enfants aiment à dessiner), Krauttler (1930), Neubauer (1931), Feid Otto (1932), Wintsch (1935), Schilder (1938), (L'influence de la figure humaine étant prépondérante surtout au début) etc...

Voici, par exemple, les résultats obtenus par Ballard (*What London children like to draw*, journal, of. Pédag., col. I, N° 3, Mars 1912, page 185) : (Son étude porte sur 20.000 dessins environ, dont 4.500 provenant d'enfants âgés de 3 à 6 ans).

	Garçons			Filles		
	3 à 4 ans	5 ans	6 ans	3-4 ans	5 ans	6 ans
Etres humains	*23,6*	14	13,3	*26,3*	*22,2*	*20*
Objets divers	18,5	10,3	8,5	23,7	14,3	10,6
Maisons	11,4	15,2	12,1	12,3	15,6	18,3
Véhicules	10,6	16,2	*21,7*	1,6	4,4	5,2
Bateaux	9,9	*18,6*	20,0	5,1	9,9	10,2
Animaux	6,6	4,3	3,6	9,6	3,8	3,7
Plantes	6,6	12,7	12,2	13,5	22,5	26,7

etc....

D'autres spécialistes arrivent à des résultats plus nuancés ou différents : Voici par exemple, les résultats

obenus par Katzaroff (1910) (« *Qu'est ce que les enfants dessinent* » « Archives de Psychologie » janvier 1910, pages 125 à 133).

(L'auteur a utilisé les documents du laboratoire de psychologie de Genève, provenant de Suisse Romande : 12.000 dessins, dont 2.660 dessins libres).

Sujets dessinés	Garçons	Filles
1) *Objets divers*	17 p 100	27 p 100
2) *Maisons*	15,5 p 100	20 p 100
3) *Bonshommes*	10 p 100	7 p 100
4) *Animaux* (moins les oiseaux)	10 p 100	4 p 100
5) *Maisons avec jardin*	6 p 100	3,5 p 100
9) *Bateaux*	5 p 100	0,7 p 100
10) *Fleurs*	3,5 p 100	14 p 100
etc....		

(Le pourcentage étant calculé par rapport au nombre total des dessins libres, pour les garçons (1536) et pour les filles (1126) qui ont pris part à l'enquête).

Katzaroff, groupant ensuite ces premiers résultats par catégories obtient alors les pourcentages suivants : (tableau II).

Catégories du sujet	Garçons	Filles
Obets divers	18,5 p 100	28,5 p 100
Maisons	18,5 p 100	23,5 p 100
Animaux	16 p 100	11 p 100
Végétaux	8 p 100	19 p 100
L'homme	10 p 100	7 p 100
etc....		

Pour Hetzer, (1926-1931) les sujets favoris sont à la fois la maison et la figure humaine ; pour Wulff (1927-1932) et pour Rabelo (1932), c'est la maison que l'enfant dessine le plus souvent. Pour Ph. Malrieu (journal de Psych. Juin 1950), l'enfant représente, au début surtout, les objets. Enfin Prandt (1927), restant dans la généralité, affirme que le petit dessinateur évolue de l'animé à l'inanimé.

On voit donc, que selon les influences du milieu physique ou social (milieu londonien ou suisse par exemple), selon le sexe, l'enfant préfère s'exercer d'abord à tel ou tel motif graphique.

Il y aura donc toujours *normalement* des décalages dans l'évolution des différents sujets reproduits, ce qui

ne facilite pas la tâche des chercheurs qui veulent définir des étapes nettes dans le développement graphique enfantin (voir par ex. Rouma, op. cit., chap. XII, pp. 234-235). Ainsi, la fille de Rasmussen, S., se trouvait, vers 7 ans, avant d'aller à l'école, 1°) à la phase de la silhouette pour les personnages (probablement à cause des indications qu'elle recevait de son entourage) ; 2°) à la phase du schéma pour les animaux ; 3°) à une phase inférieure pour la reproduction des plantes. (Cf. Rasmussen : *Psychologie de l'Enfant* Alcan 1927, chap. III, *Les Dessins d'enfants,* pp. 58 à 104).

Et pourtant, les recherches pour étudier l'évolution du dessin ne se sont pas arrêtées, bien au contraire.

C'est que, dès le début, les psychologues avaient remarqué — ou senti — l'étroite connexion entre le graphisme et le psychisme. Sully n'écrivait-il pas dès 1895 : « Il se peut que ces efforts spontanés de nos petits pour représenter les objets, nous permettent d'étudier la nature enfantine dans son ensemble d'une manière presque aussi instructive que l'analyse du langage enfantin » (« *Etudes sur l'Enfance* » édit. de 1898, p. 460).

Ces paroles, en quelque sorte prophétiques de Sully, ont été suivies d'effets : non seulement les études sur le dessin en général, prouvèrent tout l'intérêt qu'on y apportait, mais encore de multiples travaux portèrent plus spécialement sur l'évolution du « bonhomme », sur le dessin géométrique, et sur certaines particularités que nous indiquerons au moins à grands traits.

CHAPITRE VII

L'évolution du « Bonhomme »

NOUS avons déjà vu les travaux de Schuyten (1901-1904) sur l'évolution du « bonhomme » aux différents âges, par rapport au canon de l'Art.

Par la suite, Lena Partridge (1902) s'est attachée à rechercher, par la statistique, la fréquence de la présence ou de l'absence de certaines parties dans la représentation

du bonhomme chez les enfants, la direction du corps, la distinction du vêtement, etc... (Voir Rouma, op. cit., p. 37 et notre bibliographie historique). Selon les résultats de Lena Partridge, la courbe de la présence du corps indique chez les enfants de 4 ans : une fréquence de 50 p 100.

Chez les enfants de 5 ans : 82 %

Chez les enfants de 6 ans : 92 %

Chez les enfants de 8 ans : 98 %

Karrenberg dans son ouvrage « *Der Mensch als Zeichenobjet* » (Leipzig 1910), prouve, contre l'opinion de Kerschensteiner (1905), que l'enfant peut être capable de représenter un bonhomme dès l'âge de 5 à 6 ans.

Rouma (1912) (cf. *Le langage graphique de l'enfant*, 1912) distingue dans l'évolution de la représentation du bonhomme :

1°) *Un stade préliminaire* qui correspond au stade du gribouillage et du réalisme fortuit de Luquet (voir Rouma, chap. II, pp. 22-57). « Le trait obtenu par hasard devient le support momentané d'une image mentale » (p. 25). L'enfant en arrive, à la fin de cette période, à énoncer ce qu'il se propose de représenter, il a saisi « un rapport visuel de forme entre des ensembles de traits obtenus par hasard et certains objets ». L'auteur signale, par exemple, le cas de Jeanne (3 ans 1/2) qui fait le portrait de sa mère : « Elle trace des lignes à tort et à travers sur sa page et qualifie tout bas chacune des lignes : son « nez », ses « cheveux »; ses « bras », etc... (voir Rouma, planche III, op cit.). Ces manifestations sont fréquentes chez l'enfant de 3 à 4 ans. Puis, l'enfant est frappé par la forme générale de l'homme. Il atteint alors le *stade têtard ou stade cellule* (selon la terminologie proposée par Sully).

2°) *Le stade du têtard* : « le bonhomme est représenté par un rond qui donne l'idée de la forme générale auquel viennent se fixer une ou deux lignes, les jambes, qui complètent la notion générale de la figure humaine » (Rouma, op. cit., pp. 32 et 33). Luquet dira un an après : « Les éléments essentiels des bonshommes enfantins sont les yeux, la bouche et les jambes ». (« *Les dessins d'un enfant* », p. 135). « Ce que C. Ricci interprète (*L'Arte del Bambini* 1887, parag. 3) en disant que pour l'enfant, les attributs

essentiels de l'homme sont de voir, de manger et de se déplacer ».

Quelquefois, le bonhomme-têtard est complété par deux lignes horizontales qui représentent les bras. Les yeux, le nez, la bouche sont représentés par des points. Le rond, représente-t-il seulement la tête ? Rouma répond : « Une question a été soulevée par quelques psychologues de l'enfant à l'effet de savoir si, dans le stade têtard, le rond unique auquel s'attachent les bras et les jambes représente la tête seule ou le tronc et la tête considérés comme un seul tout. Le fait que l'enfant ne dessine du bonhomme que les parties qui lui inspirent de l'intérêt me font croire que l'enfant ne représente par le rond de son bonhomme têtard qu'une tête, et qu'il s'abstient de représenter le corps qui ne l'intéresse pas, tout comme il se passe de dessiner les bras, les cheveux, ou tout autre partie du corps qui ne l'intéresse pas davantage ». (op. cit., p. 35).

3°) *Un stade de transition évoluant vers la représentation du bonhomme complet de face.*

Les circonstances jouent alors un rôle prépondérant : selon l'influence du milieu, ce stade sera plus ou moins prolongé. L'enfant ajoute timidement un tronc à la face lunaire de son bonhomme-têtard primitif. (Rouma cite des enfants de 3 ans 1/2 et de 5 ans qui se trouvent à ce stade d'évolution).

4°) *Le stade du bonhomme vu de face.* (Cf. op. cit., planche V) : Le « bonhomme » a alors une tête, un tronc et des membres. « Il va évoluer dans le sens d'une augmentation de détails et d'un précision plus grande dans leur disposition ». (Op. cit., p. 38). Le bonhomme complet peut être atteint vers 5 ans.

5°) *Le stade du bonhomme vu de profil, ou traduisant le mouvement* : (mouvement partiel, puis mouvement harmonisé dans une attitude générale). Rouma ne donne pas d'âge précis, mais vingt cinq ans avant, dès 1888, Pérez signalait des profils à l'âge de 4 ans : « Même à l'âge de 4 ans, je les vois tracer une face de profil ». (Pérez : « *L'art et la poésie chez l'enfant* » (1888, chap. VI : Le dessin, pages 186-187).

Après Rouma (1912), Luquet (1913-1927), Wagner (1914), H. M. Fay (1923-1934), Florence Goodenough (1926-1928), Hans Martin (1932), Wintsch (1935), Ames et Gesell (1946), Prudhommeau (1947) — pour ne citer qu'eux — publient leurs travaux sur l'évolution de la représentation de l'homme par l'enfant, (voir bibliographie).

Certains parviennent à établir des tests graphiques, basés sur cette évolution : H. M. Fay, réalise en 1923 un test qui répond pour certains âges aux résultats obtenus par le test Binet-Simon ; Florence Guodenough (1926) construit une échelle de mesure de l'intelligence par le dessin du bonhomme en se conformant aux analyses générales de Luquet et de Fay ; Wintsch (1935), met au point son fameux test du bonhomme ; Ames et Gesell (1946) vérifient le « test du bonhomme à compléter »... Nous énumérons dans un chapitre spécial, les principaux tests graphiques actuellement en application et issus de l'observation méthodique du développement du dessin chez l'enfant. Voici cependant quelques résultats :

Martin Hans (1932) basant son interprétation sur plus de 1.000 dessins exécutés en sa présence, distingue 4 périodes dans l'évolution du « bonhomme » : 1°) Une période de résultat fortuit. (La forme est le produit accidentel du mouvement) ; 2°) Une période de forme voulue (qui tendra vers la norme) ; 3°) Une période de l'esquisse avec détails surajoutés de plus en plus nombreux. (Début de la tentative de traduction du mouvement) ; 4°) Une période de subordination plus stricte des détails à l'ensemble. (Progrès du dynamisme).

Wintsch et Ames et Gesell nous apportent des points de repère précieux. Voici le tableau d'évolution de Wintsch (voir « *Le dessin comme témoin du développement mental* »). Payot, Lausanne 1935, et P. Naville, op. cit., p. 340) :

20 mois : Début des gribouillages
3 ans : Premiers dessins de bonshommes : un rond et 2 bâtons qui descendent
4 ans : Deux points dans le rond pour les yeux
5 ans : Apparition du tronc, c'est à dire d'un rond entre la tête et les jambes (en outre nez et bouche)
6 ans : Membres mal articulés
7 ans : Membres à double contour parfois, et déjà hommes et femmes se distinguent par quelques traits du costume.

8 ans : Apparition du cou
9 ans et au delà : Détails de plus en plus nombreux et construction meilleure.

Pour Ames et Gesell : les élèves d'intelligence moyenne complètent ainsi le bonhomme : *à 4 ans* : addition successive de la jambe et du bras, puis de la main, nombril, yeux ; *à 5 ans* : oreilles, cheveux ; *à 6 ans* : le cou.

Les élèves d'intelligence supérieure : *à 3 ans* : jambes et bras ; *à 3 ans 1/2* : pied, main, oreille ; *à 4 ans* : yeux, *à 4 ans 1/2* : cou ; *à 5 ans* : les boutons.

Prudhommeau dans son ouvrage « *Le Dessin de l'enfant* » (P. U. F. 1947) (préfacé par Wallon) réserve une large place à l'étude du « bonhomme » (« La représentation humaine : le bonhomme », de la page 26 à la page 32, et le « dynamisme chez le bonhomme », de la page 32 à la page 41).

Avant d'aborder l'étude de l'évolution du bonhomme, M. Prudhommeau fait deux remarques essentielles :

1°) Le « bonhomme » est la première preuve chronologique de l'existence d'un modèle interne. « Il semble bien que le premier « dessin type » correspondant à la manifestation chez l'enfant de l'existence de ce que Luquet appelle « *réalisme intellectuel* » (Luquet « *Le Dessin enfantin* » pp. 34 à 71), décelant l'existence « d'un modèle interne », apparaît à l'occasion de la représentation du « bonhomme » (op. cit., p. 26).

2°) Ce n'est pas sûrement la représentation du « bonhomme » qui détermine chez l'enfant le 1er « tracé graphique » à l'intention de représentation. (Exemple chez Claude : à 1 an 7 mois 20 jours, « dessin d'un crabe »). « Dans d'autres cas qui nous ont été signalés, c'est entre 2 et 3 ans que le fait a été enregistré avec une représentation en général d'objets ou de jouets familiers pouvant être des animaux, mais c'est pour un petit nombre seulement que nous avons la certitude d'une première manifestation spontanée à intention de représentation humaine » (Prudhommeau op. cit., p. 26).

L'évolution du dessin du « bonhomme » comprend plusieurs périodes :

1.) *Une période de conception* : le bonhomme n'existe qu'à l'état d'intention.... « c'est un tracé amorphe, sans

aucune ressemblance, mais qui doit évoluer avec les progrès phycho-moteurs de l'enfant » (op. cit., p. 27).

2°) *La période de la gestation* qui se subdivise en deux phases : A) *La phase du griffonnage.*

(« De globale l'intention va devenir analytique, l'enfant donnant à une partie du tracé plus ou moins suggestive, le nom d'une partie du bonhomme ». — B) *La phase du bonhomme en pièces détachées* : L'enfant a l'intention de représenter ces parties séparément. (Le bonhomme est représenté ainsi par la tête et par les jambes).

3°) *La période du bonhomme têtard* (de 3 ans 6 mois à 4 ans environ) : On assiste alors au regroupement des éléments en « pièces détachées ». « Cette synthèse est possible parce que l'enfant devient accessible à la notion de contact, il établit le contact entre les jambes et la tête » (Prudhommeau op. cit., p. 28). Le petit Claude a exécuté son premier bonhomme sur consigne donnée à l'âge de 2 ans 6 mois 9 jours. « C'est un âge exceptionnellement précoce pour une telle manifestation » remarque Prudhommeau qui ajoute : « que j'ai constatée généralement entre 3 ans 1/2 et 4 ans ».

Le bonhomme têtard peut être d'ailleurs : 1°) soit statique ; 2°) soit dynamique.

A) A propos du bonhomme têtard statique l'auteur fait alors 4 remarques essentielles : a) « Quelles que soient les influences extérieures, le premier bonhomme dessiné spontanément par le jeune enfant, celui qui sera ensuite couramment utilisé est un bonhomme têtard » (op. cit., p. 30) ; b) « L'enfant doit avoir dépassé depuis longtemps le degré de maturation rendant possible la synthèse du bonhomme et la connaisance du bonhomme têtard pour devenir accessible à l'influence du modèle... et pouvoir dans certaines conditions dessiner une forme autre que son type habituel. Il n'aura certainement cette possibilité qu'après 4 ans » (op. cit., p. 30) ; c) « Le bonhomme est, à l'origine, pour l'enfant de 3 à 4 ans qui distingue encore mal sa personalité de son entourage, la projection de l'image qu'il se fait de son corps » (op. cit., p. 30) ; d) Ce bonhomme correspond à une représentation de face. « Il symbolise la vie, l'action, et cependant, il garde une forme statique toujours

identique à elle même, pendant un certain temps » (op. cit., p. 30).

B) Le bonhomme têtard dynamique, peut exister dès l'apparition du bonhomme têtard. « C'est par un mouvement orienté vers l'objet devenant un mouvement de contact avec l'objet que se manifeste la première indication de dynamisme chez le bonhomme têtard. Les bras étant bilatéraux, l'enfant va représenter à l'extrémité de l'un d'entre eux un objet » (op. cit,. p. 34). « C'est presque toujours à droite du bonhomme que ce 1er groupement dynamique est réalisé — l'objet se trouve donc tenu par la main gauche, ce qui vérifie la remarque faite par Piaget » (cf. *le jugement et le raisonnement chez l'enfant* pp. 128 et 283 et notre ouvrage, 1ère partie chap. IV).

M. Prudhommeau ajoute que cette première manifestation du dynamisme « est un indice favorable à l'enfant si elle se produit dès le stade du bonhomme têtard, vers l'âge de 5 ans ».)op. cit., p. 35).

4°) *La période du bonhomme de face* (de 4 à 6 ans).

Ce bonhomme peut être aussi, soit statique, soit dynamique.

A) *Le bonhomme de face statique :*

L'enfant s'aperçoit que son bonhomme-têtard est incomplet. Il ajoute le corps auquel il attache « les bras et les jambes d'une façon « logique » (?...) » (op. cit., p. 30).

B) *Le bonhomme de face dynamique :*

D'abord, comme pour le bonhomme têtard le dynamisme sera réalisé par « un mouvement orienté vers l'objet, devenant un mouvement de contact avec l'objet » (op. cit., p. 35). Puis, l'enfant s'aperçoit « que son dessin manque de vie ». Il va donc s'orienter en rapport avec le maniement de l'objet, devenir actif, et l'on arrivera à une nouvelle étape : l'activité de contact avec l'objet. Dans ce cas, le bras sera incliné suivant un angle variable, déterminé par le maniement de l'objet : inclinaison vers le bas si le bonhomme tient une canne, vers le haut si c'est un parapluie » (op. cit., p. 36). M. Prudhommeau remarque qu'alors, « le mouvement est toujours bilatéral et symétrique » (op. cit., p. 36). Dès que l'enfant s'en aperçoit, il supprime le bras inutile.

A ce stade du bonhomme de face, l'activité créatrice de l'enfant va évoluer dans deux directions différentes :

1°) soit vers une expression schématique du mouvement, considérant le dynamisme comme base essentielle de représentation ; 2°) soit vers une représentation statique améliorée, en quelque sorte, un portrait » (op. cit., p. 35).

L'auteur explique ensuite le choix de l'enfant à ce moment de l'évolution graphique : « Son choix sera influencé par de nombreux facteurs, constitution psychique, imagination, mais l'influence du milieu aura parfois une importance très grande » (op. cit., p. 36). Enfin, le développement graphique de l'enfant évoluera vers une fusion des deux procédés et cette fusion se produira « Lorsque l'enfant arrivera au stade de la perspective en profondeur ».

5°) *La période du bonhomme vu de profil :*

a) Pour l'auteur, le profil est d'abord suggéré par la position des bras, orientés le plus souvent vers la gauche.

Prudhommeau, reprenant les exemples de Luquet, concernant des profils de visage avec le corps et les membres de face (par exemple aussi : nez de profil avec d'autres détails du visage de face) croit « que cette technique ne répond pas à l'évolution normale de l'enfant. Ce n'est pas par « réalisme visuel » comme le prétend Luquet, écrit-il, que le profil apparaît dans le dessin enfantin, c'est par dynamisme ». En effet, le profil ne se manifeste pas en premier lieu par le tracé de la tête, il est la conséquence logique d'une évolution générale de l'enfant, le faisant passer de la personnalité en soi aux rapports avec le milieu. Le bonhomme doit être en action, c'est par ses bras en liaison avec l'objet que se révèlera une première étape de l'évolution vers le profil total » (op cit., p. 39).

b) Puis, l'enfant passera au profil total (bras, tronc, pieds). « L'extension de l'activité à des partenaires impliquera ensuite une position de profil total du corps, obligeant l'enfant à renoncer à son modèle interne de face : c'est la seconde étape du profil dans laquelle les pieds s'orienteront obligatoirement dans le sens du profil » (op. cit., p. 39).

c) Ensuite, le profil de la tête complètera le profil total du corps. Ce profil sera surtout orienté vers la gauche. « Le tracé du contour de la tête de profil procède du geste en flexion ou centripète, ce qui conduit à une orientation du profil à gauche dans la grande majorité

des cas... » (op. cit., p. 39). « Une nouvelle étape est franchie lorsque la représentation de la course, puis du saut est réussie » (op. cit., p. 40). C'est en principe, à ce stade que le bonhomme est habillé et se rapproche de la réalité.

CHAPITRE VIII

L'évolution du dessin géométrique

LES dessins « géométriques » enfantins ont fait aussi l'objet de nombreuses études portant soit sur des points particuliers, soit sur la détermination d'étapes dans leur évolution graphique : Burkhardt (1925-1934), Julian (1928), Stuckrath (1930), Pfleiderer (1930), Hanfmann (1933), Wagner (1934), Miller (1938), Löwenfeld (1948), Piaget et B. Inhelder (1948), étudient la notion d'espace chez l'enfant en faisant dessiner ou copier des formes géométriques. De la même manière, Asmus (1922), Lindemann (1922), Blumenfeld (1923), Volkelt (1924-1932), Beyrl (1926), Dembo et Hanfmann (1933) font des recherches sur la perception ; Muth (1913) et Hartlaub (1930), étudient le rythme graphique... Dès 1905, Lamprecht avait comparé les longueurs et les angles des dessins primitifs avec ceux des enfants.... Richter et Vamser (1904) avaient étudié la déviation des angles et des lignes droites. Huth (1914), Bappert (1923) s'intéressent aux angles aigus, Burckardt (1925-1934) aux angles en général.

Après Scripture et Lyman (1892), Ames et Gesell (1946) étudient la direction des lignes et leurs difficultés psycho-motrices. (Confirmant les premières remarques de Binet, Scripture et Lyman (1892-1893) montraient que l'enfant préfère, au début, tracer la verticale et l'horizontale, tandis que l'oblique, exigeant un mouvement du coude, n'est tracée que plus tard. Ces observations sont, à leur tour, confirmées par les plus récents travaux de Piaget (1948) et de Gesell (1946-1949) comme nous le verrons par la suite). Takéda (1934) procède, au Japon, à une enquête sur la copie de volumes géométriques par des en-

fants de 4 à 7 ans. Enfin, d'autres spécialistes font porter plus particulièrement leurs recherches sur le dessin du carré et du losange : (exemples : Bobertag (1911), Bappert (1923), H. Eng (1927)),

Reprenant les épreuves géométriques contenues dans le test Binet et Simon (1905), Jacop Bappert recherche pourquoi l'enfant représente plus facilement un carré qu'un losange. Voici sa réponse : 1°) Sur le plan moteur, il est plus facile de tracer une horizontale et une verticale qu'une oblique ; 2°) Sur le plan perceptif, ces deux droites ont « des formes de prégnance particulière ».

Helga Eng (1927), dans son étude monographique montre que le carré étant une figure plus tôt connue que le losange, cela explique la facilité relative avec laquelle le carré est plus rapidement reproduit que le losange. D'ailleurs, comme nous l'avons déjà dit, toutes ces remarques — comme celles par exemple de Burckardt (1925-1934) sur la valeur de la pointe de l'angle par rapport à sa position ou de Volkelt (1924-1932) sur « l'utilisation de la symbolique des pointes dans le cube » — trouveront leurs véritables explications dans les plus récentes études de Gesell et de Piaget (cf. *« L'enfant et la notion d'espace »* de Piaget et B. Inhelder P. U. F. 1948), (voir bibliographie historique).

En ce qui concerne plus particulièrement l'évolution du dessin géométrique, dès 1881, Preyer remarquait l'impossibilité de tracer un cercle fermé avant l'âge de 3 ans, et, A. Binet, comme nous l'avons déjà vu, s'intéressait dès 1890 à la représentation graphique géométrique pour l'inclure dans son fameux test de niveau (1905) : *à 5 ans* l'enfant doit pouvoir copier un carré ; *à 6 ans,* il doit pouvoir copier un losange : *à 10 ans,* il doit pouvoir reproduire de mémoire deux figures géométriques incluses dans le test Binet-Simon. (Il s'agit d'une section de prisme et d'une grecque soumises pendant 10" aux regards de l'enfant).

Ces mêmes épreuves légèrement décalées, chronologiquement, se retrouvent dans le test Terman (1916) : *à 4 ans,* l'enfant doit copier un carré ; *à 7 ans,* l'enfant doit copier un losange à l'encre ; *à 10 ans,* l'enfant doit

pouvoir reproduire de mémoire les deux figures géométriques du test Binet et Simon.

Ces mêmes épreuves figurent encore dans l'échelle par points de Yerkes (pour tous les âges).

Pour Laurette Bender (cf. notre bibliog.) : « *A visual motor Gestalt test and its clinical use* » 1938 et « *Revue Enfance* » Octobre 1949, N° 4, pp. 289-305) : *A partir de 3 ans* « on note l'apprentissage progressif de l'exécution des points, ceux-ci étant représentés d'abord par des tourbillons (loops) et sous la forme précise seulement aux environs de la 6ème année » (*Revue Enfance*, Ooctobre 1949, p. 291). *A 4 ans,* « l'enfant commence à exécuter des figures fermées mais il ne perçoit pas l'obliquité de certaines formes ni leurs relations entre elles » (op. cit.). « Il explique la ligne droite par une horizontale approchée... » ; *à 5 ans,* « Les cercles et les tourbillons deviennent des ébauches de carrés et de formes oblongues qui se rapprochent de ceux du modèle. Le croisement des lignes verticales et horizontales est obtenu à ce moment » (id) ; *à 6 ans,* « L'enfant parvient à exécuter les carrés, les obliques, les points nets. Il peut croiser les lignes sinueuses » (id) ; *après 6 ans,* on constate des « progrès dans l'oblique ».

Le Docteur Vedder (1939) de Haarlem, (in « *Over het copieeren van eenvoudige geometrische figuren door oligrophrenen en jonge kinderen* » écrit p. 161 : « Il est apparu qu'à l'âge de 6 ans 1/2, les enfants sont capables de copier sans fautes de simples figures géométriques. Entre leur 5ème et 6ème anniversaire les enfants commettent dans leurs copies des fautes typiques mentionnées ci-dessus. (Fautes de direction de lignes, fautes de détermination de la position d'une figure dans l'espace). Chez les enfants au dessous de 5 ans, les copies ont un caractère plutôt vague et, en comparaison avec l'exemple, quelque peu amorphe. A l'âge de 6 ans 1/2 (souvent à l'âge de 6 ans) le niveau intellectuel a donc atteint un degré suffisant pour que l'enfant soit devenu capable de saisir la structure d'une figure et de créer des relations spatiales abstraites ».

Nous ne pouvons pas citer tous les travaux qui portent sur l'évolution du dessin géométrique chez l'enfant. Toutefois, il nous faut signaler des différences dans l'in-

terprétation des résultats obtenus et dans les niveaux des possibilités attribuées à chaque âge.

Ainsi, G. Heuyer, S. Lebovici et Nicole Angoulvent écrivent, dans leur étude sur le test de Lauretta Bender : « Dans les âges inférieurs, l'étalonnage de Lauretta Bender montre une corrélation satisfaisante avec celui des épreuves similaires de Charlotte Bühler et de Merril-Palmer (copie de figures schématiques). Il est légèrement plus sévère que ceux de Gesell et Kuhlman » (cf. *Revue Enfance,* Octobre 1949, page 291).

De même, Mireille Monod présentant le célèbre ouvrage de Rose Alschuler et la Berta Weiss Hattwick (« *Painting and Personnality* ». Chicago, 1947) précise : « Le cercle qui apparaît normalement entre 2 et 3 ans est différent des lignes circulaires du gribouillage du bébé.

A ce sujet, les auteurs signalent l'interprétation différente qu'il faut donner aux échelles de développement proposées par elles et aux échelles de développement de Gesell. En effet, pour Gesell, la verticale apparaît à 18 mois, et le cercle n'apparaît qu'à 24 mois. Ce que Gesell appelle verticale relève du gribouillage du bébé, alors que ce qu'elles appellent verticale est un trait volontairement vertical et unique dans le dessin. Cette verticale est symbolique de la prise de conscience de la différence sexuelle et n'apparaît, comme nous l'avons vu, qu'à 3 ans, et au delà ». (Revue « *Sauvegarde de l'Enfance* », Décembre 1948, page 64).

Par contre R. Alschuler et L. B. Weiss Hattwick sont d'accord sur le point suivant : « La différence entre l'apparition de la verticale et de l'horizontale est constatée par Alschuler et Hattwick comme par Gesell : 42 % seulement des enfants au-dessous de 3 ans sont capables de reproduire un trait horizontal alors que 95 % du même groupe, un an plus tard, se montrent capable de le faire ». (Revue citée même page). Gesell remarque en effet que l'enfant de 2 ans « éprouve aussi de la difficulté à tracer un trait horizontal au crayon bien qu'il puisse reproduire facilement un trait vertical. Cette préférence du vertical à l'horizontal n'est pas due au hasard mais à une géométrie de croissance préétablie. Quand il sera un peu plus âgé sa préférence se portera sur l'horizontale. Un peu

plus tard encore il pourra tracer à volonté des lignes verticales et horizontales ». (Gesell « *Les quatre premières années* », page 41. « L'enfant de 5 à 10 ans » P. U. F. 1949). Pour le même auteur, *à 3 ans* l'enfant sait combiner un trait horizontal avec un trait vertical et *à 5 ans,* il sait copier un carré.

Nous ne terminerons pas ce bref aperçu sur l'étude du dessin géométrique enfantin, sans donner les derniers résultats obtenus par Piaget et B. Inhelder sur cette question. (Cf. « *La représentation de l'espace chez l'enfant* », P. U. F. 1948) : Les auteurs remarquent qu'« *on constate ainsi l'existence d'une évolution très analogue à celle des dessins spontanés, à un décalage constant près en faveur des formes géométriques, plus simples que les formes naturelles* » (op. cit., p. 78).

Voici leurs résultats : *1re étape : (vers 2 ans 6 mois à 2 ans 11 mois)* : « gribouillage pur, sans transformations en fonction des modèles visuels » ; *2e étape : (jusque vers 3 ans 6 mois à 3 ans 10 mois)* : « certaines modifications du gribouillage sous l'effet des modèles, avec différenciation selon qu'il s'agit de formes ouvertes ou de formes fermées : sans réussir à *copier des croix ou des cercles*, l'enfant réalise des gribouillages nettement distincts » (op. cit., p. 75) ; *3e étape* : (en moyenne de *3 ans 6 mois à 4 ans*) : « On peut parler de dessins proprement dits, mais seuls les rapports topologiques sont indiqués avec précision, alors que les rapports euclidiens sont manqués ». (Indifférenciation entre figures fermées rectilignes et curvilignes) (op. cit., p. 75-101) ; *4e étape : (à partir de 4 ans en moyenne)* : « caractérisée par la différenciation progressive des formes euclidiennes » ; différenciation progressive des formes selon leurs angles et même leurs dimensions ; sont différenciés : *a)* le carré, le rectangle, le triangle ; *b)* le cercle et l'ellipse ; *c)* le carré et le losange avec diagonale sont réussis, mais pas le losange simple ; *d)* les croix + et × sont différenciées et cette différenciation marque la découverte des obliques ; *e)* les figures emboîtées sont reproduites avec leurs formes respectives, mais sans analyse des points de contact. Les cercles contigüs sont réussis ; *5e étape : (à partir de 6 ans 6 mois ou 7 ans en moyenne)* : Toutes les épreuves sont réussies y compris

les figures composées (telles qu'un cercle coupant un triangle équilatéral à égale distance des sommets). (Piaget, op. cit., pages 74-101).

CHAPITRE IX

Les recherches particulières sur le dessin

COMME le dit M. P. Naville, que nous avons déjà cité : « les phases du développement ne font pas l'objet exclusif de ces travaux. Certains auteurs ne se préoccupent que de certains stades ; d'autres envisagent l'ensemble » (op. cit., p. 313). En effet, les recherches sur quelques moments de l'évolution graphique sont nombreuses. Tout en étudiant l'ensemble du développement, certains spécialistes s'arrêtent plus longuement sur telle phase, d'autres s'intéressent aux couleurs, d'autres s'inquiètent des conséquences de la fatigue sur le graphisme, d'autres comparent les dessins des filles à ceux des garçons, d'autres mettent en parallèle les dessins enfantins et les dessins adultes etc..... Nous ne signalerons qu'à grands traits quelques unes de ces recherches, notre but étant simplement de souligner l'importanc du dessin dans les recherches psychologiques.

Nous avons vu déjà les diverses interprétations données sur l'origine du graphisme. De même, *le schéma enfantin* donne lieu à des interprétations différentes. Par exemple : Pour Luquet « son schématisme apparent (de l'enfant) n'est, à vrai dire, que du réalisme manqué, entravé dans sa manifestation par divers obstacles d'ordre soit moteur, soit proprement psychique, dont il arrive à triompher progressivement, parce qu'ils s'atténuent en eux-mêmes. Quoi qu'il en soit, à aucun moment, même pendant cette période, on ne rencontre dans le dessin enfantin le schématisme voulu, c'est à dire un propos délibéré de donner de l'objet représenté une représentation non exacte, mais symbolique. Il n'en a été noté aucun exemple net par divers observateurs qui pourtant dirigeaient spé-

cialement leur attention vers sa recherche » (Luquet, « *Le Dessin enfantin* » 1927, pages 135 et 136).

Rasmussen est du même avis : « Lorsque l'adulte dessine un schéma, il a conscience de la non-ressemblance : son schéma simplifie et donne un aperçu de ce qui est l'essentiel et qui serait trop compliqué à rendre sous une forme reproduisant exactement tous les détails de la réalité. Le schéma de l'adulte est, par conséquent tracé sciemment, dans un but déterminé.

Il en est tout autrement pour l'enfant : Ses « schémas » ne sont qu'apparemment schématiques. L'enfant y donne tout ce dont il est capable. L'enfant conçoit ses propres dessins comme des images ressemblant au modèle. L'enfant est même encore plus satisfait de ses schémas que l'adulte ne l'est de ses dessins. (Rasmussen « *Psychologie de l'enfant* », chap. III. « *Les dessins d'enfants* » page 66).

Par contre, Prudhommeau formule un avis opposé : « Luquet considère le schématisme et l'idéalisme comme opposés au réalisme, écrit-il... ». Il pense que divers auteurs ont conclu à tort à un schématisme voulu alors qu'il s'agit, selon lui, de dessins « baclés » ou « faits à la va vite ». Je pense au contraire que chez certains enfants le schématisme est voulu, qu'il est un indice de précocité de représentation du dynamisme, un témoignage de la part primordiale donnée à l'action dans une scène à laquelle prend part le personnage..... ». (Prudhommeau : « *Le dessin de l'enfant* », 8 : « *Le schématisme* » page 53).

Nous avons déjà vu, que dans l'évolution du bonhomme, l'enfant alors au stade « du bonhomme de face » pouvait, selon Prudhommeau, faire évoluer son « activité créatrice » dans deux directions différentes : 1°) « soit vers une expression schématique du mouvement, considérant le dynamisme comme base essentielle de représentation » ; 2°) soit vers une représentation statique améliorée, en quelque sorte, un portrait, ces deux procédés se fusionnant « lorsque l'enfant arrivera au stade de la perspective en profondeur» (op. cit., p. 36). Pour cet auteur, « Le schématisme est donc une manifestation particulière de la personnalité de certains enfants précoces. Il est pour eux une nécessité, car, seul il permet de traduire tout le déroulement d'une action complexe en un temps compa-

tible avec les possibilités d'attention et la fatigabilité. Il a ses règles qui son fixées par l'enfant lui même et qui ne sont pas transgressées ». (Prudhommeau op. cit., p. 54, voir tout le chapitre concernant le schématisme : pp. 53-59).

La « *transparence* » dans le dessin enfantin, le « *rabattement* », les « *déformations* » sont étudiées par tous les spécialistes et surtout par Clark (1897), Lena Partridge (1902), Rouma (1912), Luquet (1913-1927, 1939, etc.), Albert, Rasmussen (1927), etc...

Nous signalerons tout particulièrement, la récente étude de A. Boussion-Leroy sur ce sujet (article paru dans la Revue « *Enfance* » d'octobre 1950, pp. 276 à 282) : « *Dessins en transparence et niveau de développement* ». Les résultats obtenus portent sur 4.500 enfants garçons et filles, des écoles primaires et maternelles de Paris (2ème, 3ème, 4ème arrondissement et Montrouge).

Le « *rabattement* » se trouve bien analysé dans les travaux de Rouma (1912), Luquet (1913-1927), Rasmussen (1927), etc ; et les déformations de toutes sortes chez les mêmes spécialistes et chez Meyerson et Quercy (1920), Piaget (1948), Gesell (1946-1949) etc... (sans parler des recherches des psychanalystes et de certaines de leurs explications comme « le déplacement vers le haut » d'origine sexuelle pour justifier la grosseur « exagérée » de la tête dans le dessin du bonhomme.

L'influence du rythme dans la production graphique enfantine a été aussi soulignée par Schreuder (1902), Kerschenschteiner (1905), Luquet (1913-1927), Rouma (1912), Muth (1913-1920), Krotzsch (1916-1922), Rita Scharfe (1922), Kainz (1927), Hans Wolf (1929), Hartlaub (1930), Otto Krauttler (1930), etc.. etc...

La valeur du trait est mise en relief surtout par Brown dès 1897, par Luisa Potpeschnigg (1912), etc... avant les spécialistes de l'étude de la personnalité par le dessin, comme par exemple Mme Sophie Morgenstern (1937), Trude Traube (1937), Mme Madeleine Rambert (1945), Fuswerk et Mme Horison (1949), etc... (nous le verrons plus loin).

La perspective chez l'enfant fait plus particulièrement l'objet de développements dans les travaux de Passy (1891),

Clark (1896-1897), Van der Val ,1901), Levinstein (1904), Kerschensteiner (1905), Kretzschmar (1910-1913), Kurt Dix (1912), E. Meumann (1912-1914), Rouma (1912), Luquet (1913-1927), Rudolf Peter (1914), Schrenk Johannes (1914), Vaney (1918), Helga Eng (1927), Burkhardt (1925-1934), Richard Rothe (1929), Hartlaub (1930), Meubauer (1931), Graewe (1932-1939), Grahman (1931), Decroly (1932), Gesell (1946-1949), Piaget et B. Inhelder (1948), etc...

Nous ne citerons que quelques uns des résultats obtenus : Passy dès 1891 (« *Notes sur les dessins d'enfants* » a soumis un certain nombre d'enfants de 3 à 13 ans, à des essais de représentation d'après nature, d'objets spécialement choisis « de manière à présenter des difficultés de perspective ». Il a fait aussi l'expérience inverse qui consistait « à faire lire des dessins en perspective ». Voici les conclusions de ce travail, (voir en particulier Rouma op. cit., p. 116) : « L'enfant ne s'aperçoit pas que les dimensions d'un objet changent avec la distance ; habitué à faire immédiatement la correction et à conclure de la grandeur apparente à la grandeur réelle, il ne perçoit pas les altérations de forme qui en résultent. Soit un rectangle, un livre par exemple, lorsqu'il est de face, dans un plan perpendiculaire au rayon visuel, ses angles sont droits, ses côtés égaux paraîssent égaux ; l'enfant le dessine comme il le voit ; lorsqu'on le place obliquement ses angles cessent d'être droits, et le côté le plus éloigné devient plus petit, l'enfant continue à le dessiner comme précédemment... Il est extrêmement difficile de convaincre l'enfant de son erreur... ». (Passy : *Revue philosophique* 1891).

Clark (1896-1897) consacre une étude spéciale à la perspective chez l'enfant : « *The child's attitude toward perspective problems* » (Studies in Education Vol. I, pp. 283-295), (voir aussi Rouma op. cit., p. 117). « Clark fait dessiner *d'après nature* par les élèves de 4 écoles les deux sujets suivants : a) une pomme traversée horizontalement par une broche et placée obliquement devant l'observateur ; b) un livre couché de manière que l'angle formé par le dos et la tranche soit placé dans la direction de l'œil de l'observateur.

Pour la première expérience, les résultats sont les suivants : 137 enfants dessinent la broche visible à travers la pomme ; 150 enfants dessinent la broche visible en dehors du contour seulement ; 121 enfants dessinent la broche telle qu'elle est vue ».

« L'expérience faite avec le livre permet de conclure qu'*avant 7 ans*, l'enfant ne tente pas de montrer la position du livre par rapport à lui, ni le nombre exact de côtés, ni leur relation, ni un schéma complet de la décoration de la couverture du livre, mais simplement un livre avec un spécimen de tous les détails accessoires ou essentiels que lui suggère l'idée de livre »... « Plus tard, vers l'âge de *8 ans* commencent des tentatives pour dessiner ce qui est donné, complètement comme un tout. On tente de montrer la position du livre et sa forme par le nombre des parties et leurs relations. *A 9 ans*, il y a 45 chances sur 100 pour que l'enfant dessine le dessus du livre en biais et seulement 35 chances sur 100 pour qu'il dessine le nombre exact de côtés, enfin 10 chances sur 100 pour qu'il dessine l'angle convenablement ». *A 12 ans*, l'enfant sera maître de la relation des côtés. *A 14 ans*, la représentation du livre sera exacte.

Kerschensteiner dans son ouvrage « *Die Entwickelung der Zeichnerischen Begabung* » réserve aussi une large place à l'étude de la perspective graphique, (2ème partie, N° 6, pp. 301 à 371). L'auteur fait traiter graphiquement par 8.500 enfants de 6 à 14 ans, d'école communale le sujet suivant : « Une bataille dans la neige ». Voici les résultats classés par Kerschensteiner : 1°) pas de souci de représentation de l'espace (les objets et les personnages sont placés l'un au dessus de l'autre ou l'un à côté de l'autre, ou ordonnés le long d'une ligne). Kerschensteiner appelle cette 1ère étape «Stüfe der Raümlögischkeit» (*stade de l'absence de l'espace*) ; 2°) Vient ensuite le stade des essais ratés de la représentation de l'espace (« Stüfe der misslungen Raümdarstellung »). (Dessin du haut de la plage, plus petits que ceux du bas ; représentations faites de plusieurs points de vue ; dessins analogues aux cartes géographiques) ; 3°) Le stade de la représentation imparfaite de l'espace (Stüfe der unvollendehen raümlichen Darstellung). L'enfant ne sait pas représenter le sol jusqu'à l'horizon,

il « manque de moyens pour arriver à présenter l'espace dessiné comme un tout fermé ») (voir Rouma, op. cit., p. 128) ; 4°) Le stade de la représentation parfaite de l'espace (« Stüfe der vollenden Raümdarstellung ») vers 7-8 ans.

Rouma dans son ouvrage « *Le langage graphique de l'enfant* » (1912) donne au chapitre IX les résultats qu'il a obtenus dans l'étude de la perspective graphique enfantine.

Lui aussi, distingue 4 étapes : 1°) L'enfant dessine ce qu'il sait de l'objet et ne se soucie pas de la perspective ; 2°) L'enfant superpose les plans, chaque plan formant un tout ; 3°) L'enfant établit des relations entre les plans superposés : « Ces rapports sont surtout marqués par la direction... ». Le dessin apparaît alors comme s'il avait été composé suivant plusieurs points de vue. (Rouma, op. cit., p. 119) ; 4°) « Dans une dernière étape, le sens de la troisième dimension est acquis ; les divers plans ne sont plus délimités, ils se pénètrent ; l'enfant cherche à montrer les personnages et les objets sous tous leurs aspects et évoluant dans toutes les directions ». (Rouma, p. 119).

Reprenant cette même étude Vaney (1918) retrouve les mêmes étapes que Rouma : 1er stade : « des objets isolés » ou « placés en rang d'oignons » ; 2ème stade : « des superpositions de plans » ; 3ème stade : « des relations entre plans ».

Toutefois, l'auteur s'élève contre l'âge limite fixé par Kerschensteiner pour la représentation en perspective : « Sous ce rapport nous avons été moins heureux que Kerschensteiner (« *Die Entwickelung der Zeichnerischen Begabung* », 2ème partie, N° 6, pp. 304 à 371) qui fixe à 7 et 8 ans l'âge où l'enfant aurait la faculté d'expression assez développée pour la représentation parfaite de l'espace ». Il souligne d'autre part l'existence d'un moyen chez l'enfant pour essayer de traduire la perspective : c'est « le masqué ». « Ce que nos enfants ont révélé, c'est que la première tentative pour marquer la profondeur se traduit dans le dessin de deux objets ou personnages placés l'un devant l'autre, celui du premier plan cachant en partie le suivant plus éloigné ; nous appellerons cet obstacle : le masqué ». .... Le masqué diffère des plans superposés qui est certainement un stade antérieur. Dans celui-ci

chaque plan forme un tout isolé ; les objets et les personnages groupés ainsi en des tableaux successifs et étagés n'ont subi aucune altération par le fait de l'éloignement ; il n'y a ni rapetissement, ni dégradé.... Dans le masqué, il y a éclipse partielle de l'objet du second plan, et parfois grossissement de l'un des deux ». (Cf. l'étude de Vaney dans le *Bulletin de la Société : A. Binet,* N° 120-121-122, Mai 1918, pp. 86, 87, 88, 89).

Voici les résultats obtenus par l'auteur en ce qui concerne « le masqué », dans différents cours d'école primaire :

C P 1ère année (6ans environ)	20 %
C P 2ème année	50 %
C E 1ère année	55 %
C E 2ème année	68 %
C M 1ère année	75 %
C M 2ème année	85 %
C S	90 %

Dans leur récent ouvrage sur « *La représentation de l'espace chez l'enfant* » (P. U. F. 1948), Piaget et Bärbel Inhelder réserveront toute une section (de la page 203 à la page 219) à l'étude de la perspective. Le dessin, leur servira de moyen pratique pour parvenir à l'établissement d'un échelle d'évolution - (nous nous y attarderons plus loin).

L'étude du profil humain n'a pas été négligée, en particulier par Léna Fartridge (1902) (elle fait dessiner par deux mille enfants anglais, d'âge scolaire, une femme assise de profil sur une chaise et étudie l'évolution de la représentation du profil en fonction de l'âge), par Levinstein (1904), Kerschensteiner (1905) qui fait porter ses recherches sur 1.124 dessins d'un enfant assis de profil à gauche : (360 fois la représentation a été exécutée de face), par Rouma (1912), Buchner (1914), Rita Scharfe (1922), Oakley (1931), Graewe (1932-1938), Zazzo (1946) (1), C. Gattegno (1948) (ce dernier ne donne qu'une sommaire conclusion) etc... (2).

(1) *Cf. Chap. V de notre ouvrage Livre I.*
(2) *Voir aussi Wallon « Préambule » Revue* Enfance *Octobre* 1950.

Voici le tableau d'évolution de l'apparition du profil dans les dessins d'enfants, selon Léna Partridge :

Ages	4 a	5 a	6 a	7 a	8 a	9 a	10 a	11 a	12 a	13 a
Pieds de profil ..	15%	54%	66%	73%	78%	87%	83%	88%	79%	85%
Nez	6%	34%	46%	65%	76%	79%	81%	81%	77%	76%
Bras	1%	5%	11%	24%	39%	42%	61%	64%	65%	70%
Yeux et bouche ..	2%	11%	16%	31%	46%	47%	61%	64%	68%	71%
Tronc	1%	5%	7%	16%	30%	36%	41%	50%	59%	62%

Le dynamisme est étudié par bien des auteurs et surtout par Rouma (1912) (qui lui réserve tout le chapitre V de son ouvrage « *Le Langage graphique de l'enfant* »), Helga Eng (1927-1931), Prudhommeau (qui analyse « le dynamisme chez le bonhomme », nous l'avons déjà vu), Gesell (1946-1949), C. Gattegno (1948) (qui ne donne que des résultats brefs de ses travaux dans la « *Revue Enfance* » de Décembre 1948, pp. 407 et suivantes)....

Pour nous en tenir aux recherches de Rouma voici ses résultats : L'enfant parcourt 3 stades avant d'arriver au stade de la représentation des mouvements et des attitudes : 1er stade : attitude neutre. (Le mouvement est exprimé verbalement) ; 2ème stade : mouvements partiels de relation. (« Nous voyons apparaître la notation de mouvements partiels qui établissent une liaison entre deux personnages ou entre un personnage et un accessoire » p. 87). « Il y a ici une intention bien évidente de représenter un mouvement, mais ce mouvement est avant tout une liaison, et, par cela même, il est partiel et localisé à un seul segment du corps. En outre, ce mouvement ne vise que le résultat et néglige la forme de présentation » (p. 87) ; 3ème stade : Mouvements partiels indépendants : « Les mouvements partiels de relation nécessitent toujours la présence d'un second personnage ou d'accessoires... (p. 89). .... Ce 3ème stade du mouvement présente une importance

capitale dans l'évolution du dessin de l'enfant. Il est un aspect du passage du dessin - langage au dessin image », (p. 89) ; 4ème stade : peinture des mouvements et des attitudes.

La fantaisie dans les dessins d'enfants a préoccupé notamment Barnes (1897), Boubier (1901), Rouma (1912), C. Gattegno (1948) (qui ne donne que des résultas brefs), Raymond Cordeau (1949), etc... etc...

Boubier dans son étude sur « *Les jeux de l'enfant pendant la classe* » (« Archives de Psychologie » 1901, p. 53) (1) remarque : «Le bambin est essentiellement satirique et caricaturiste dans son dessin en classe. Il n'a pas le temps voulu pour représenter un sujet élevé, il n'en aurait pas non plus l'idée ; il met donc son art au service de la moquerie. Il en résulte immédiatement que, ne sachant traduire par son dessin les défauts qu'il croit trouver chez son modèle, la caricature cherche à se faire aussi horrible et grotesque qu'il est possible à l'enfant de l'imaginer ». (Voir Rouma, op. cit., p. 178). Critiquant Boubier, Rouma écrit : « Cet auteur présente ensuite quelques types de caricatures faites par des enfants dont il néglige de nous indiquer l'âge. C'est cependant un point fort intéressant, mes recherches m'ayant montré, ... que le sens de la caricature apparaît relativement tard, parce qu'il ne peut s'installer qu'après que la tendance visuelle (tendance image) est suffisamment établie pour avoir outillé l'esprit d'une série de « clichés » ».

Rouma avait en effet demandé à des enfants de 6 à 8 ans, de dessiner « un bonhomme très drôle ». Voici ses résultats : 1°) Un premier groupe se contentait de dessiner un bonhomme ordinaire. 2) Un second groupe « cherchait des effets en traçant des lignes désordonnées, en présentant un bonhomme déformé dans tous les sens et ne présentant à vrai dire rien de bien cocasse ». 3°) Enfin un troisième groupe avait présenté un bonhomme, en agrandissant et en déformant une partie. Et l'auteur conclut : « Le sens de la caricature ne s'éveille donc que fort lentement et reste, dans la grande majorité des cas, confiné dans la désharmonisation par un agrandissement et une déformation d'une ou plusieurs parties d'un

(1) *Cf. aussi P. Naville :* Enfance *Octobre* 1950, p. 382.

bonhomme. Ce sont généralement le nez, les oreilles, le menton, les pieds qui sont agrandis » (op. cit., p. 178).

Caleb Gattegno (1948, op. cit., pp. 408 et 409) dit aussi que « la fantaisie se développe assez tard » et « que les enfants n'ont pas d'imagination fantaisiste avant d'avoir dessiné et colorié pendant des années ».

Mais, dès 1897, Elmer Barnes dans ses « *Studies in Education* » avait déjà remarqué que « quand un enfant dessine, l'effort nécessaire pour surveiller les muscles qui guident le crayon écarte l'enfant de celui qui serait nécessaire pour suivre la direction de la fantaisie passagère. Un dessin d'enfant est toujours déclaratif, jamais fantaisiste ».

Plus récemment, en 1949, Raymond Cordeau fait aussi des réserves sur la « fantaisie » enfantine : « s'il y a fantaisie pour l'adulte, il est a peu près certain qu'il n'en va pas de même pour l'enfant, tout au moins dans la majeure partie des cas ». L'auteur cite des exemples précis : « quand un enfant dessine son type habituel d'automobile — genre camion —, puis tire des traits parallèles sur les ridelles, trace des diagonales, et finalement traite l'ensemble comme s'il s'agissait d'une simple figure géométrique ; quand un autre enfant dessine une maison, puis, le soleil, qu'il le partage de haut en bas en grands cercles et colorie chaque « fuseau » avec une couleur propre, en sorte que le soleil se transforme en ballon de caoutchouc, il est bien difficile de parler de fantaisie. C'est à une manifestation de l'incapacité synthétique de l'enfant que l'on a affaire. Pendant que l'enfant dessine, l'affabulation se transforme au gré de l'association des idées ; le dessin lui même s'étoffe ou même change de nature, selon les analogies de formes qu'il présente et compte tenu du fait que chaque détail est toujours traité sans référence à l'ensemble auquel il appartient. De ce double processus, il résulte toujours quelque chose d'absolument inattendu qui donne l'impression d'une fantaisie débordante. En voici quelques exemples : — L'enfant dessine un bonhomme, chapeau haut de forme en tête. Puis le chapeau évoque un pot de fleurs ; l'enfant le surmonte alors d'un bouquet de fleurs qu'il colorie et qu'il orne d'un immense ruban. — C'est à un cheval cette fois que s'applique un bonhomme de 7 ans ; il arrive à la queue,

mais sait-on pourquoi, à ce moment, cheval et automobile sont dans son esprit modes équivalents de locomotion ? La queue est alors remplacée par une manivelle d'automobile, énorme et soigneusement dessinée..... » etc... (R. Cordeau : Revue « *Enfance* » Février 1949, pp. 56-57).

L'effet de la fatigue sur les productions graphiques de l'enfant avait été signalé dès 1895 par Sully : « Le fait que le même enfant, écrivait-il, puisse à une certaine époque, mettre indifféremment un ou deux yeux à son modèle, ne suffit pas à prouver qu'il a une idée très claire du corps de face et du corps de profil. Les omissions peuvent provenir d'une fatigue ou d'une négligence accidentelle ». (Sully, op. cit., p. 506).

Par la suite, les chercheurs ne manqueront pas de souligner cette influence : Krotzsch par exemple, (1916-1930) montrera que la fatigue rend les formes plus grossières, et Rita Scharfe (1922) confirmera cette observation en justifiant ainsi la tendance à la stéréotypie.

Une remarque particulièrement intéressante — et que nous avons déjà signalée — est celle qui constate un temps d'arrêt ou même une régression dans la valeur des dessins enfantins : Rouma (1912) écrit dans son ouvrage « *Le langage graphique de l'enfant* » Chapitre XII, page 235 : « On observe des régressions dans la suite des dessins d'un enfant. Ces retours à des stades inférieurs correspondent à des troubles de l'attention ou à un état d'affaiblissement général ». Pour Luquet (1913-1927) cette régression intervient vers l'âge de 11 ans en moyenne et serait due à un mauvais enseignement du dessin qui ne correspondrait pas aux désirs justifiés de l'enfant : « C'est un fait bien établi qu'un grand nombre, pour ne pas dire la majorité des enfants, vers l'âge de 11 ans en moyenne, perdent entièrement le goût du dessin qu'ils manifestent à un haut degré jusqu'alors et deviennent à tout jamais incapables de dessiner. Cette désaffection soudaine de l'enfant pour le dessin est due, d'après d'assez nombreux pédagogues, à la façon dont on le lui enseigne ; je dirais plutôt, à ce qu'on ne le lui enseigne pas.... ». (Luquet : « *Le dessin enfantin* » 1927, page 252).

Debrunner (1928) explique cette chute de la réalisation graphique par l'influence du milieu moral et reli-

gieux, Sauer (1935) l'attribue à « un relâchement des facteurs caractérologiques » entre 9 et 11 ans. (Cf. P. Naville, op. cit., p. 359). La véritable raison ne serait-elle pas donnée par Rasmussen ? « .... La crise se produit lorsque l'enfant découvre peu à peu la forme et qu'il aperçoit son impuissance à la rendre de façon à ce que « cela ressemble » .... (*Psychologie de l'enfant*, p. 68).

Childs (1915) constate simplement un temps d'arrêt : depuis 9-10 ans, jusqu'à la puberté ; Charlotte Bühler (1926-1931), vers l'âge de la puberté ; Gaupp (1928) aussi ; Neubauer (1931) précise : de 10 à 12 ans ; Peck (1936) après 9 ans ; C. Gattegno (1948) entre 8 et 12 ans... etc...

L'emploi des couleurs a aussi particulièrement intéressé les chercheurs. Déjà, dès la fin du 19ème siècle, Preyer par la méthode d'appellation, Binet par la méthode de reconnaissance, Baldwin par la méthode dynamogénique, avaient recherché qu'elle était la couleur la plus facilement perçue ou préférée par l'enfant. (Jaune pour Preyer, bleu pour Binet et Baldwin).

Sur le plan du graphisme, Spencer montrait la priorité de la couleur sur la forme, pour l'enfant. Levinstein est le premier, sans doute, à avoir essayé de dégager des étapes d'évolution dans l'emploi des couleurs par l'enfant (1904). Cette évolution se fait, d'après lui, de la simple décoration, à l'emploi des couleurs naturelles, en passant par l'emploi de « la couleur locale ».

Luquet dans son 1er ouvrage «*Les dessins d'un enfant*» (1913) étudie le goût de Simone pour la couleur ; il essaye de distinguer le coloris décoratif, du coloris réaliste, en soulignant, par exemple, que pour les végétaux, l'emploi de la couleur par sa fille, est toujours réaliste (op. cit., pp. 219-220). Par la suite, après Rouma (1912), il conviendra dans son second ouvrage « *Le Dessin enfantin* » (1927), qu'il est très difficile de porter un jugement définitif sur ce sujet : « L'observation prolongée de quelques sujets a fourni des données discordantes, dont le seul résultat d'ensemble est que les enfants présentent sur ce point de grandes différences individuelles » (op. cit., Chapitre V, p. 109).

D'autres spécialistes, continuent de s'intéresser à l'emploi des couleurs par les enfants. En particulier : Christo-

ffel et Grossman (1923), Hans Wolf (1929), Lemke (1930), Walton et William (1933), Hurlock et Thomson (1934), Scheer (1934), Mme Minkowska (1937), Mme Trude Traube (et tous les psychanalystes), Rose Alschuler et L. B. Weiss-Hattwick (1947), C. Gattegno (1948), Ph. Malrieu (1950), etc...

Une des recherches les plus intéressantes est l'étude comparée des dessins selon le sexe. De nombreux spécialistes du dessin enfantin ont donné leurs résultats sur cette étude : Barnes (1892-1902), Ivanoff (1908), Katzaroff (1910), Ballard (1912), Brandell (1915), Krotzsch (1916), Rita Scharfe (1922), Charlotte Bühler (1926), Louise Farwell (1930), Krause (1932), Robelo (1932), Hartenstein (1934), Decroly (1935), Sauer (1935), Gesell (1946), Zazzo (1948), Ph. Malrieu (1950), etc... apportant une solide contribution aux travaux de Psychologie-différentielle des sexes effectués dans d'autres domaines, par exemple par : Armstrong (1932), Lucella Pressey (1918), Kyzmets et Mac Nemar (1940) en ce qui concerne le niveau mental global ; par Helen Bradford, Thompson (1903), pour les fonctions motrices ; par Gilbert dès (1894), Cyril Burt (1919-1947), Amstrong (1932), H. M. Book (1932), Schmidberger (1932), J. R. Hobson (1947) pour les fonctions mentales ; par Miles et Terman (1929), Warner Brown (1916), Mme Piéron (1932-1937), dans le domaine des épreuves d'orientation professionnelle ; par Decroly (1928), Melle Weinberg (1932), Heymans (1925), Klein (1946), Piéron (1946), dans le domaine caractériel de la personnalité, etc... (voir en particulier Piéron « *La Psychologie différentielle* » P. U. F. 1949, pages 102-109).

Ivanoff (1908) comparant les corrélations entre l'aptitude au dessin et les caractères intellectuels et moraux, écrit : « La première chose qui frappe dans l'examen de ces résultats généraux c'est la plus haute valeur de la corrélation entre le dessin et l'intelligence ou le travail général chez les filles que chez les garçons ». Et il en donne l'explication, suivante : « Le fait que la corrélation est plus élevée chez les filles s'expliquerait en admettant que chez ces dernières le nombre des éléments psychologiques fondamentaux est inférieur à celui qui se rencontre chez les garçons. Cette supposition est elle plausible ? oui. —

Nous ne voulons certes pas dire que la vie psychologique de l'être féminin soit moins riche que celle de son compagnon du sexe fort. Mais ce qui domine chez la femme ne sont-ce pas des éléments de nature affective qui n'ont rien à faire avec l'aptitude au travail intellectuel ? En sorte que nous pouvons supposer que chez elle est diminuée le nombre des facteurs participant à l'intelligence, au sens où nous avons pris jusqu'ici ce mot, au sens scolaire, au sens d'aptitude au travail intellectuel. Pour fixer les idées par un exemple, si nous admettons que l'élément « fonction d'abstraction » soit beaucoup plus rare chez la fille que chez le garçon, cela nous rendrait parfaitement compte de la différence de corrélation observée. Les types abstraits sont moins portés que les autres à représenter la nature concrète qui les environne, sont moins portés au dessin.

Et bien, si ces types abstraits sont plus fréquents chez les garçons, nous comprenons que les cas d'intelligence sans aptitude au dessin soient plus fréquents aussi chez ces derniers que chez les filles. Il y a, en d'autres termes, plus de marge chez les garçons que chez les filles pour le développement de cas d'intelligence dans les domaines éloignés de celui du dessin. La corrélation plus étroite chez les filles, entre le dessin et le travail en général, est le résultat de la moindre différenciation de leur intelligence » (voir Ivanoff « *Archives de Psychologie* » Décembre 1908).

Pour Krotzsch (1916-1930) et pour Charlotte Bühler (1926-1931), les garçons sont plus précoces que les filles pour dessiner ; de même, selon Decroly (1935), les garçons commencent d'essayer de traduire l'espace vers 11-12 ans, tandis que les filles n'auraient ce souci que vers 13 à 14 ans.

Ces observations sont confirmées tout récemment par Zazzo (1948) : « Aux deux épreuves de structuration les garçons sont à tous les âges supérieurs aux filles. La première épreuve consiste tout simplement dans la copie d'un losange (épreuve B. S.). Le losange apparaît en moyenne 6 mois plus tôt chez les garçons. C'est à 6 ans 1/2 que 75 % des garçons copient correctement le losange ; à 7 ans 1/2 seulement pour les filles

La deuxième épreuve est le test de Fay (dessiner : « un dame se promène et il pleut »).. .... On sait que l'apparition du profil dans le dessin d'enfant est l'indice d'un progrès graphique : le passage du « réalisme intellectuel » au « réalisme visuel » (voir sur ce sujet les ouvrages de Luquet et de Prudhommeau)..... Cette capacité à structurer le dessin, à l'orienter, à le latéraliser paraît être en rapport avec l'organisation intellectuelle de l'espace, avec le pouvoir d'abstraction.. Or, les indices de cette capacité sont nettement supérieurs chez les garçons ». (Ce qui confirme les résultats obtenus dans les autres domaines de recherches psycho-différentielles : « D'une façon générale, il y a une infériorité féminine nette quand doit intervenir la visualisation spatiale abstraite » écrit H. Piéron : *Psychologie-différentielle* page 105. Ce qui garantit l'exactitude des explications d'Ivanoff (1908)).

M. Zazzo poursuit : « La supériorité masculine apparaît dès le début de l'activité graphique, se maintient à tous les âges de l'enfance (avec peut-être une brève exception vers l'âge de 5 ans) et se retrouve sans modification chez les adultes » (Zazzo : « 1ère *contribution des Psychologues scolaires à la Psychologie différentielle des sexes* » dans la Revue « *Enfance* » N° 2 d'Avril 1948, pp. 174-175).

En ce qui concerne la qualité du dessin et l'intérêt que les enfants y portent, les garçons s'intéressent plus au dessin que les filles, selon Brandell (1915) et la qualité des épreuves serait aussi supérieure chez les garçons, d'après Krause (1932) et Sauer (1935).

Par contre, Harstenstein (1934), analysant 1927 dessins de filles et de garçons, âgés de 4 à 15 ans, conclut que les filles reproduisent mieux le modèle que les garçons (ce qui confirme les résultats obtenus par Mme Piéron dans l'étalonnage de tests et de fiches pour l'orientation professionnelle ; la supériorité des filles est nette pour 4 formes de mémoire : d'images concrètes, de formes géométriques, de mots et de phrases : rapport de 0,82 pour les garçons à 1 pour les filles).

Pour Gesell aussi, à 5 ans 1/2, la fille dessine mieux que le garçon. (Cf. « *L'enfant de 5 à 10 ans* », P. U. F. 1949, p. 119).

Dans le domaine du dessin libre, les chercheurs ont découvert des différences très sensibles pour le choix des sujets : Selon Katzaroff (1910), les filles dessinent de préférence : des fleurs, des dessins géométriques, des fontaines, le ciel, le soleil, des cartes géographiques, tandis que les garçons représentent surtout : des animaux (moins les oiseaux), des scènes de la vie, des maisons avec jardin, des paysages, des bateaux, des chemins de fer, des églises, des cavaliers, des bicyclettes....

Certains sujets attirent indifféremment l'un et l'autre sexe, ce sont : les objets divers, les maisons, les bonshommes, les oiseaux, les arbres, le drapeaux, les fruits.

(L'enquête de Katzaroff a été faite en 1910, ce qui explique l'absence d'avions, d'automobiles, etc, dans ses résultats. D'autre part, les dessins proviennent de Suisse-romande, ce qui justifie l'intérêt des enfants pour les paysages, les arbres et les fruits. (Voir Katzaroff « *Qu'est-ce que les enfants dessinent* » Arch. de Psych. N° 34, tome IX, 1910, pp. 125-133).

Pour Ballard (1912) (« *What London children like to draw* ». Jl. of. exp. Pedg. vol. I, N° 3, Mars 1912, p. 185), les petits Londoniens choisissent surtout les sujets suivants :

a) les garçons : entre 3 et 4 ans : surtout des êtres humains, puis des « objets divers » ; vers 5 ans : des bateaux puis des véhicules ; vers 6 ans : des véhicules et des bateaux.

b) les filles : entre 3 et 4 ans : des êtres humains, puis des « objets divers » ; vers 5 ans : des êtres humains puis des maisons ; vers 6 ans : des plantes, puis des êtres humains.

Poursuivant une enquête similaire à Lisbonne, Rabelo (1932) étudie les dessins de 1.300 enfants de 4 à 16 ans. Pour lui, les enfants de 4 à 5 ans représentent surtout des poupées. Par la suite, de 6 à 13 ans, les filles dessinent plutôt des maisons et les garçons des animaux. (Voir P. Naville, op. cit., p. 375).

Pour Melles Audemars et Lafendel (1913) et pour Mme Traube (1937), « Les garçons ont une préférence marquée pour les moyens de transport, trains, voitures,

autos, avions, bateaux, etc, alors que les fillettes dessinent plus fréquemment des maisons ». (T. Traube - *Arch. de Psychol.* Décembre 1937, p. 300).

Pour Gesell : (à l'âge de 6 ans) « les garçons préfèrent dessiner des avions, des trains, des wagons et des bateaux portant parfois des bonshommes. Les petites filles préfèrent dessiner des bonshommes et des maisons » (Gesell « *L'enfant de 5 à 10 ans* » (P. U. F. 1949, p. 115, Chapitre VI, 2ème partie).

Les chercheurs n'on pas manqué non plus, de comparer les productions graphiques de l'enfant à celles de l'adulte ; comme par exemple : Paula Meyer (1913), H. M. Fay (1921), Meinhof (1929), Krause (1932), Galli et Hochheimer (1934), Lark-Horovitz, (1936), Cameron (1938), etc... Les observations de Fay, Lark-Horovitz, Cameron, montrent que les dessins enfantins sont bien souvent très proches des productions adultes ; par contre Paula Meyer et Galli et Hochheimer soulignent des différences soit dans l'orientation, soit dans la position ou encore dans les déformations des dessins...

Mais, si certains spécialistes ont essayé de déterminer des ressemblances ou des différences dans les dessins enfantins ou adultes, la généralité d'entre eux a continué d'interpréter la production graphique de l'enfant — comme nous l'avons déjà signalé — uniquement par rapport aux réalisations de l'adulte cultivé, c'est à dire que cette interprétation est essentiellement « négative ».

CHAPITRE X

Le dessin et les grandes fonctions mentales

LE dessin enfantin n'est pas seulement un élément privilégié dans l'étude de la fonction perceptive (1), mais encore il est bien souvent un élément de base — ou tout au moins un terme de comparaison — dans

(1) *Cf. notre ouvrage, 1re partie, Livre I, chapitre IV* « Dessin et structure mentale ».

l'étude des autres fonctions comme : la fonction de réactivité et d'adaptation sensitivo-motrice (ex. : travaux de : Carmichael, Coghill, Gesell, Pratt, Wallon) ; la fonction de spatialisation (recherches de Guillaume, de Gesell et, plus récemment encore de Piaget et B. Inhelder) ; la fonction de comportement et d'imitation pratique (travaux de Thorndike, Watson, Kurt Lewin, André Rey) ; la fonction de mémorisation (avec Binet et Stern, par exemple) ; la fonction de langage (avec les études d'Adams, de Bloch, de Court, d'Alice Descœudres, de J. Dewey, de Guillaume, de Jesperson, de Nice, de Piaget, de Delacroix, d'Ombredane etc....) ; la fonction de raisonnement (avec les travaux de Rignano, Burt, Decroly, Alice Descœudres, Krafft, Margairaz, Piaget etc... etc...).

C'est sans doute la fonction de spatialisation qui intéresse le plus de spécialistes, dans son application au domaine du dessin. Avant Walter Klauser qui souligne en 1916, combien l'étude du dessin enfantin peut permettre l'analyse et l'évolution de la compréhension spatiale, Lay en 1906, Joteyko et Kipiani en 1911, s'étaient intéressés à ce sujet. Par la suite, les auteurs seront nombreux : Krotzsch (1916-1922), Neubauer (1928-1931), Spielrein (1931), Graewe (1932), Mathieu (1932), Galli et Hochheimer (1934), Wartegg (1939), Ames et Gesell (1946), Piaget et Bärbel Inhelder (1948)....

Beaucoup d'entre eux ont utilisé la méthode stéréognostique : « On a souvent appelé « perception stéréognostique » en neurologie et en psychologie expérimentale, la récognition tactile (relative à des objets invisibles) des objets solides. Cette appellation, devenue courante, est néanmoins défectueuse, parce que ces soi-disant perceptions dépassent de beaucoup les frontières du perceptif pur et supposent en général la traduction des perceptions tactiles et des mouvements en images visuelles. Mais (indépendamment de leur désignation) c'est précisément ce caractère mixte des faits de « stéréognosie » qui nous intéressera ici : il nous donnera l'occasion de saisir sur le vif, chez des enfants de 2 à 7 ans, le passage de la perception des formes à leur représentation. Jointe à l'étude du dessin, qui constitue de son côté un passage de la perception visuelle à la représentation idéo-motrice, l'analyse

de la « stéréognosie » fournit ainsi l'une des introductions les plus naturelles à l'étude de l'espace représentatif ». (Cf. Piaget et B. Inhelder « *La représentation de l'espace chez l'enfant* » P. U. F. 1948, page 15).

En 1931, Spielrein (*Kinderzeichnungen bei offenen und geschlossenen Augen — Untersuchungen über die unterschwellingen kinästhetischen Vortellengen* 1931) étudie les rapports entre images kinesthésiques et images visuelles. — (Après avoir touché, l'objet les yeux bandés, l'enfant doit le reproduire graphiquement). Dès 1911, Joteyko et Kipiani avaient fait dessiner des enfants, les yeux fermés, pour étudier le rapport sens musculaire-vision, mais n'avaient pas procédé à l'expérience kinesthésique. En 1934, Galli et Hochheimer, font reproduire des figures découpées après les avoir fait toucher, yeux fermés. (*Beobactungen an Nachzeichnungen mehrdeutiger Feldkonturen*).

Mais ce sont surtout Piaget et Bärbel Inhelder qui apportent la plus forte contribution à la connaissance de la notion d'espace chez l'enfant et réalisent la meilleure mise au point grâce à l'utilisation de la méthode stéréognostique et à la traducion graphique des formes perçues. (« *La représentation de l'espace chez l'enfant* », P. U. F. 1948). Comme le dit M. P. Naville op. cit., p. 364, « Cette étude fondamentale intéresse le graphisme comme révélateur principal de la représentation de l'espace chez l'enfant ». J. Piaget et Bärbel Inhelder étudient, dans cet ouvrage fondamental d'abord, « les rapports topologiques élémentaires » (1ère partie), puis « l'espace projectif » (2ème partie), enfin « le passage de l'espace projectif à l'espace euclidien » (3ème partie). Les conclusions sont particulièrement importantes. Ainsi, les auteurs écrivent à la fin de leur étude sur l'espace perceptif, l'espace représentatif et la perception stéréognostique : « Le résultat essentiel de cette brève recherche est de montrer simultanément l'opposition et cependant la continuité entre les formes perceptives et la représentation imagée des formes. Autre chose est, en effet, de percevoir visuellement un cercle ou un carré et autre chose est, percevant ces formes par voie d'exploration tactile, d'en reconstituer l'image visuelle au point, soit de les reconnaître parmi plusieurs

modèles, soit de les dessiner (p. 54).... l'examen des procédés d'exploration de l'enfant s'est révélé instructif quant à la distinction de la perception comme telle et de l'activité perceptive ou sensori-motrice p. 55 » (1ère partie, chap. I). Les auteurs distinguent alors 3 stades dans le développement de l'activité sensori-motrice : jusque vers 4 ans : « l'enfant demeure presque passif en présence des objets à reconnaître » ; de 4 à 7 ans : « l'activité perceptive s'affirme... par explorations globales...., puis par analyse incomplète d'indices particuliers..., puis, par analyse complète... » ; vers 7-8 ans enfin, « on assiste à des explorations systématiques.... » (op. cit., p. 56-57).

En ce qui concerne l'image visuelle ou graphique « impliquant à la fois vision et mouvement », les auteurs constatent : 1°) « une liaison assez remarquable entre le mode d'exploration du sujet, vis à vis des objets représentés, et le niveau du dessin qu'il donnera de ces mêmes objets ; 2°) que le niveau du dessin « correspond, dans les grandes lignes, à celui des récognitions de ces figures parmi plusieurs modèles visuels offerts à choix, avec naturellement un léger décalage en faveur de la simple récognition. Tout se passe donc comme si l'imagination visuelle de la forme perçue tactilement était l'expression des schémes sensori-moteurs intervenant dans cette perception et comme si le dessin consistait justement en un « positif » correspondant aux négatifs constitués par les accommodations de cette activité d'exploration perceptive » (op. cit., p. 58).

En ce qui concerne l'évolution des structures spatiales, (espace du dessin spontané et des premières formes géométriques), les auteurs distinguent les étapes suivantes : d'abord, vers 2-3 ans, les intuitions topologiques ; puis à partir de 3 ans, les structures topologiques aboutissant à l'ordre projectif jusque vers 7 ans ; et enfin, la structuration euclidienne vers 7-9 ans.

Interprétant les 2ème, 3ème et 4ème phases de l'évolution du dessin qui, selon les observations des spécialistes et la terminologie de Luquet sont — comme nous l'avons vu — la phase de « l'incapacité synthétique », la phase du « réalisme intellectuel » et la phase du « réalisme visuel », puis, interprétant les dessins des formes géométri-

ques, la perspective, le « rabattement » et le développement des surfaces » etc, Piaget et B. Inhelder y apportent le point de vue de la représentation spatiale, si bien que « ce travail intègre des investigations étendues qui donnent au graphisme un contenu épistémologique nouveau et capital ». (P. Naville, op. cit., page 364).

Nous avons déjà vu les résultats obtenus par Piaget et Bärbel Inhelder, en ce qui concerne l'évolution des dessins géométriques chez l'enfant. Voici, par exemple, leurs conclusions en ce qui concerne la perspective chez l'enfant : 1er stade (avant 4 ans) : incompréhension de toute perspective représentative ». Le 2ème stade (de 4 à 7 ans en moyenne) : « est caractérisé par l'indifférenciation totale ou partielle des points de vue possibles sur l'objet, celui ci étant représenté en lui-même indépendamment de l'angle sous lequel le perçoit l'observateur » ; (a) de 4 à 5 ans : « l'objet est représenté en tant que conservant sa forme et ses dimensions quelle que soit la position de l'objet par rapport au sujet » et vers 5 ans : « on trouve des cas de transition manifestant une certaine conscience de l'inadéquation du dessin et de la représentation en profondeur » ; (b) Entre 5 et 7 ans : « on assiste à un début de différenciation des points de vue » : l'enfant ne sait pas, par exemple représenter deux rails de chemin de fer, en perspective, mais sait choisir « des fuyantes » dans un lot de dessins qui représentent des rails de chemins de fer vus en perspective). Au cours du 3ème stade (à partir de 7 ans à 7 ans 6 mois en moyenne) « nous sommes en présence d'une différenciation nette des points de vue, mais s'effectuant en deux étapes dont l'une, (3A) n'intéresse que la forme sans quantification extensive et la seconde (3B) (vers 8 ans 6 mois à 9 ans) aboutit à la quantification extensive »... C'est à dire que, si nous reprenons l'exemple des rails, ceux-ci seront d'abord dessinés sous forme de fuyantes « mais sans diminution régulière de la dimension des travées » (vers 7 ans 6 mois) et ensuite seulement « les modifications de forme sont exactement représentées et s'accompagnent de transformations quantitatives adéquates dans le dessin ».

Que le dessin soit étudié en étroite connexion avec le langage n'a rien d'étonnant ; les spécialistes n'affirment-ils pas que le dessin en général — sans parler du dessin libre — est un moyen d'expression, « un langage graphique ». « Le dessin doit être considéré comme un langage... » écrit par exemple M. Paul Landowski en 1938 dans « *Les cahiers de Pédagogie moderne* », 2e édit. Bourrelier p. 5) et Rouma (1913) ne donne-t-il pas pour titre à son ouvrage de base sur le dessin : « *Le langage graphique de l'enfant* » ? Déjà, en 1895, Sully remarquait : « Ici, comme pour le langage enfantin, la tradition et l'exemple jouent un grand rôle ». (« *Etudes sur l'enfance* » Livre IX « *Le petit dessinateur* », chap. VI, p. 536, édit. de 1898).

Les remarques de ce genre furent nombreuses dans « les Notes » des premiers chercheurs. Par la suite, les rapports entre le dessin et le langage préoccupèrent les spécialistes comme Rouma (1912), Klauser (1916), Koenen (1921), Karl Bühler (1929), Cameron (1938) ou Anne Jacques (1948) etc...

D'autres, utilisèrent la verbalisation périgraphique au point de vue méthodologique, en vue de la compréhension des réalisations graphiques et surtout pour la connaissance de la personnalité ; par exemple : Appel (1931), Grippen (1933), Graewe (1932-1938), Guttman et Maclay (1937), Gridley (1938) et surtout les psychanalystes comme Trude Trauble (1937), Mlle Rambert, Mme Minkowska (1947)... Celle-ci n'écrit-elle pas par exemple dans son compte rendu sur « *Le test de la maison chez les enfants appartenant aux différents groupes ethniques* » (Congrès de Niort (1947)) : « Dans ce but, tout en partant de la méthode clasique, je l'élargis en utilisant le langage comme moyen d'expression et d'investigation de la vision des formes ».

Certains montrent que le langage surtout au début, complète le dessin pour créer l'action (cf. par exemple Walter Klauser 1916), d'autres, montrent que la qualité du dessin (par rapport à l'adulte) est inversement proportionnelle à la qualité du langage : plus la verbalisation est importante et facile, moins le dessin est précis et réciproquement. (Cf. Koenen (1921), Cameron (1938), Anne Jacques (1948). Par contre, d'autres auteurs ont observé le parallélisme évolutif du langage et du graphisme. C'est le

cas par exemple de Rouma en 1912 (le chapitre X de son ouvrage « *Le langage graphique de l'enfant* » est particulièrement intéressant à ce titre).

Les travaux contemporains sur le psychisme enfantin se plaisent à souligner ce parallélisme. Ainsi, M. Besson dans son « *Etude sur le langage* » affirme qu'« il existe une corrélation assez forte entre certains traits : par exemple, rapidité de la parole et vitesse dans le dessin r = 61 ». (Faisant allusion à l'étude de G. Allport et Vernon : « *Studies in expressive movements* 1933 ». Voir *Bulletin du groupe de Psychologie de l'Université de Paris* N° 8-9 du 11 Mai 1949).

M. René Hubert, dans son ouvrage « *La croissance mentale* » Tome I, (P. U. F. 1949), met aussi en valeur le parallélisme du langage et du dessin dans l'évolution de l'enfant... « Ce qui a été moins remarqué et mérite, à notre sens, d'être mis en lumière, c'est l'analogie qui existe entre l'évolution du graphisme enfantin et celle du langage. Tout d'abord, l'enfant dessine comme il parle, par jeu, par joie de manier crayons et pinceaux et aussi par plaisir d'exercer sa main, de produire lui même des objets nouveaux comme il produit des sons, et enfin, par imitation des grandes personnes. Mais, en second lieu, les stades de ce graphisme enfantin reproduisent assez exactement ceux du progrès linguistique ; ils paraissent obéir aux mêmes intérêts mentaux et être soumis aux mêmes nécessités kinétiques et psychiques avec le décalage d'années que suppose l'adaptation des mécanismes moteurs de la main à ce nouvel et délicat emploi.

Au stade du cri correspond celui du trait, qui n'est guère que le résultat d'un réflexe heureux. Au stade du gazouillis correspond celui du gribouillage qui ne donne encore qu'une masse incohérente, mais continue de lignes lancées au hasard. Au stade du babillage, où se révèle une obscure intentionnalité, correspond celui du barbouillage. où il semble que l'enfant cherche parfois, s'il en a la possibilité, quelques effets de couleurs et en tout cas de forme » (op. cit., p. 250).

Poursuivant son parallèle, M Hubert, rapproche (en se servant de la terminologie de Kerschensteiner) : le « stade du schéma ou stade idéographique » du stade du

mot-phrase, le stade « du sentiment naissant des lignes et des formes » du stade de la pseudo-phrase, et enfin le stade « des concours de la silhouette » du stade de la phrase grammaticale ».

D'autres chercheurs enfin, sortant du cadre de la normalité, considèrent le dessin en rapport avec les troubles du langage, comme par exemple Rouma (1912) au chapitre X de son ouvrage « *Le langage graphique de l'enfant* » ou plus récemment Head dans la 2ème partie, chap. 7, de son étude « *Aphasia and kindred disordens of Speech* » (Cambridge 1926). Mais nous touchons là au domaine pathologique dont nous parlerons plus loin.

On s'est plu à souligner l'importance de l'imagination dans les premiers essais graphiques de l'enfant. Nous avons déjà vu combien les auteurs insistaient sur le caractère ludique des gribouillages, la part d'imagination qui y entrait pour définir telle ou telle représentation dans une masse informe (pour l'adulte) de traits enchevêtrés.

Stern (1907-1927), Otto Debrunner (1928), Karl Bühler (1929) ont particulièrement insisté sur la grande part d'illusion qui entre dans l'interprétation des premières représentations, illusion amplement justifiée par les variations de cette interprétation selon les moments et par le sérieux, que l'enfant, y apporte. (Voir à ce propos aussi Luquet. « *Le dessin enfantin* », pages 8 et 9 : « ... Si l'enfant considère le dessin comme un jeu, ou plus justement peut être précisément pour cette raison, il prend ce jeu, comme les autres, au sérieux » et p. 14 : « Une fois un tracé reconnu fautif, il est comme inexistant, l'enfant ne le voit littéralement plus, hypnotisé en quelque sorte par le tracé nouveau qui le remplace.... »

L'enfant se meut tout naturellement dans un monde d'images. Les dessins très vagues qu'il réalise au début, lui permettent une combinaison complexe et confuse de représentations fictives ou partiellement objectives dans lesquelles il se plait et auxquelles il croit. Même après la période du gribouillage, pendant la phase du schéma, l'enfant animera ses dessins et prendra au sérieux la vie qu'il leur aura donnée (ce qui par conséquent contredit les affirmations des auteurs - comme Luquet - qui voient

dans le schéma non pas une traduction de la réalité mais une simple énumération). Nous citerons ici l'exemple précis de Rasmussen (op. cit., p. 66) : « Pour l'enfant, le dessin est, à une époque précoce, c'est à dire pendant la période la plus nettement schématique, quelque chose de vivant ou du moins, sur le point de le devenir si cela est nécessaire. Ainsi, R., ayant dessiné à l'âge de 3 ans environ, l'image d'un loup pendant que j'étais en train de me faire la barbe, elle chercha plusieurs fois de suite à me faire peur en tendant brusquement l'animal redoutable vers mon visage : l'aurait-elle fait si elle croyait qu'elle avait énuméré les qualités du loup ? ».

D'ailleurs, de même que l'enfant préfère par exemple un bâton à un fusil, parce que le bâton permet à son imagination de le transformer plus facilement en cheval, ou en canne, de même l'enfant préfère son dessin très vague à un dessin plus précis fait par un adulte, parce qu'il bloque son imagination et la fixe dans son essor. Ce qui explique sans doute pourquoi la phase « schématique » de l'enfant est si longue avec ses productions de dessins en quelque sorte stéréotypés. Ce qui a fait dire aussi à M. René Hubert « La structure du dessin se trouve ainsi rejoindre la structure illusoire du jeu : comme elle, elle est relativement stable et relativement simple. Tout se passe comme si l'enfant ne pouvait penser que des types figés ». (R. Hubert *La croissance mentale* P. U. F. 1945, p. 251).

M. J. Chateau précise : « Il y a cependant une différence essentielle entre le symbole ludique et le symbole graphique. C'est que le premier est en général sous l'influence du groupe dont l'enfant fait partie ; le second au contraire procède d'une activité solitaire qui se prête à l'invention des formes typiques individuelles. Mais une fois fixée, cette forme est indéfiniment reproduite, tout en pouvant recevoir d'ailleurs des interprétations et des significations très diverses. (*Le Réel et l'imaginaire dans le jeu de l'enfant,* pp. 138-139 et 179).

L'étude de l'imagination enfantine n'a pas été faite seulement à travers les productions libres de l'enfant mais encore grâce à des épreuves systématiquement organisées pour mettre en évidence toute la pensée spécifiquement enfantine. Le type même de ces épreuves est celui qui

consiste à faire illustrer un conte ou un récit. C'est sans doute Earl Barnes qui, le premier, eut l'idée de cette épreuve en 1893 : il donna à des Californiens le conte d'origine allemande « Jean le nez en l'air » à illustrer (conte extrait de l'ouvrage pour enfants de Hoffmann « *Der Strumpfelpeter* ». Cette méthode fut par la suite utilisée par de nombreux chercheurs avec d'autres thèmes comme Rouma (1912), Wagner (1914), qui fait illustrer « Le pays de Cocagne ») etc... etc.... Elle se trouve actuellement couramment appliquée dans nos écoles « actives ».

D'autres spécialistes se contentent de faire dessiner des scènes. L'épreuve de Fay en est le type caractéristique : La consigne est la suivante : « Dessine : une femme se promène et il pleut ». En réalité, ces épreuves ne mettent pas seulement en évidence la pensée de l'enfant et sa part d'imagination, mais toute la personnalité de l'être. Aussi les psychanalystes les utilisent-ils au maximum.

Bien qu'il soit donc impossible d'isoler totalement une fonction de la synthèse psychique, les spécialistes du dessin apportèrent une large contribution à l'étude de la mémoire infantile. C'est qu'en effet, et dans une certaine mesure, « tout dessin est un dessin de mémoire » comme le dit Lambry dans son ouvrage « *Le dessin chez les petits* » (p. 91, édit. Le Cerf, 1933). Et l'auteur cite à l'appui de son affirmation l'exemple des primitifs qui, « grâce à leur mémoire visuelle... ont reproduit avec une scrupuleuse exactitude les animaux rencontrés au cours de leurs chasses... ». Lambry ajoute même que le dessin d'imitation est dans une certaine mesure un dessin de mémoire ; « entre le moment où l'on regarde fixement le sujet à reproduire et celui où l'on trace son image, on doit nécessairement le quitter des yeux » (op. cit.).

Mais la fonction mnémonique trouvera sûrement un meilleur élément d'étude lorsque les dessins seront suggérés (dans la plupart des cas tous les chercheurs ont opéré de cette manière) et surtout lorsqu'ils seront systématiquement reproduits de mémoire, après avoir été montrés quelques instants. C'est ainsi que procède Paula Meyer dans ses études sur les reproductions enfantines. (Voir notre bibliographie 1913 et 1916). L'auteur fait reproduire

de mémoire, après 24 heures d'intervalle, des objets primitivement montrés à des enfants et à des adultes. Elle étudie la grandeur, la forme des objets reproduits, les omissions, les additions, les confusions, « et en dresse un tableau » (voir cf. P. Naville, op. cit., p. 345). Ces conclusions sont alors les suivantes : « En ce qui concerne la position, les adultes font beaucoup moins de fautes que les enfants. L'enfant cherche d'abord la forme, puis la position. Les objets visibles du milieu ne favorisent pas le concept de la position d'une figure. Les grandes figures sont mieux retenues ; chez les adultes il y a tendance au rapetissement. On observe de grandes différences individuelles » (cf. P. Naville, op. cit., p. 345).

Deux expériences relativement récentes soulignent l'importance de la mémoire dans la reproduction graphique et permettent de l'analyser. (Tout au moins chez l'enfant).

La première expérience est due à P. Belvès (voir *Méthodes actives* N° 3, Décembre 1947, pp. 90-91-92-93), article intitulé *Importance de la Mémoire*. En voici la relation par l'auteur.

« 1°) On raconte une histoire, un conte ou une légende tout en jouant dans ses mains avec un objet (une poterie, par exemple) : L'histoire n'est là que pour attirer ailleurs l'esprit de l'enfant et pour qu'il ait de l'objet (la poterie) une impression assez distraite et pour que joue pleinement l'observation inconsciente L'histoire terminée, on cache rapidement l'objet et les enfants se mettent aussitôt au travail. (Du point de vue technique, il est préférable que le dessin soit fait directement au pinceau et à la couleur, pour des raisons de franchise d'abord et pour éviter le travail de la gomme qui détruirait l'ordonnance et l'instinct de l'acte de mémoire, il est utile aussi de s'assurer, avant de commencer l'exercice, que tout le matériel est bien en place, rien ne devant ensuite distraire l'enfant de son travail).

2°) Au bout d'un quart d'heure environ, ce premier dessin à la couleur est ramassé et conservé soigneusement, puis l'objet est montré de nouveau 5 à 6 secondes, ce temps permet une impression globale mais non une analyse (ceci est très important).

L'objet étant de nouveau caché, on fait le même travail technique que précédemment (on n'oubliera pas de faire numéroter chaque dessin). Nous voici en possession de 2 dessins.

3°) L'objet est présenté une à deux minutes, tout ce temps permet une observation plus réfléchie : forme, couleur, décor, tout peut être analysé, expliqué, commenté. L'objet étant de nouveau retiré, on fait le troisième dessin.

4°) Cette fois-ci on se livre à un exercice de contrôle : l'objet est laissé à la vue de l'enfant autant de temps qu'il en a besoin pour faire un exercice complet d'observation. L'objet n'est pas retiré.

5°) Une quinzaine passe, et, sans montrer l'objet cette fois, on fait une cinquième peinture (les enfants ne sont nullement prévenus de tout ce mécanisme et de la suite des exercices »).

Voici les résultats obtenus : « Le dessin N° 1 est celui qui forcément présente le plus d'originalité... Dans bien des cas, le dessin numéro 5 (celui qui est fait à quinzaine) est parent très proche du numéro 1, la première impression est simplement améliorée. Certains essaient de l'objet une représentation totale ou globale.... D'autres sont intouchables et changent de forme et de décor à chaque nouveau dessin. D'autres encore font des progrès en cours de route... » (P. Belvès, ne précise pas les âges des enfants).

Cette expérience a été reprise par la suite, notamment par Mme Genouma qui en donne un compte rendu dans la même revue de Mars 1948 (N° 6, page 183) ..... « Lenfant n'est pas revenu aussi souvent que je le redoutais au N° 1, mais dans les 3/4 des cas, et d'une façon très nette, il revient au N° 2 (représentation de l'objet après l'avoir regardé 5 secondes). Le N° 3 (observation prolongée de 2 minutes, commentée etc.) et le N° 4 (objet devant l'élève) n'ont pas beaucoup influencé la mémoire ». L'auteur tire alors les conclusions psycho-pédagogiques suivantes :

1°) « L'observation profite à l'élève s'il en a senti le besoin : pris au dépourvu lors du 1er dessin, il a voulu regarder pour exécuter le suivant ».

2°) « Il se fatigue vite » : déjà au dessin N° 3 (2 minutes) l'enrichissement est moindre ».

3°) « Il regarde mal lorsqu'il est passif et lorsque

l'intérêt fléchit » (Les N^os 4 traduisent pour la plupart de la négligence, quelquefois l'exécution d'un dessin moins bon que les précédents et peu de progrès en finesse — les élèves avaient manifesté la fatigue commençante par une réprobation esquissée sur les visages à la distribution de la 4ème feuille).

4°) Il se souvient de ce qui l'a intéressé grâce à l'effort qu'il a fait ». (Il revient au N° 2 (ou 3), dessin où l'observation s'était révélée nécessaire) (1).

Dès le début des études sur le graphisme enfantin, on a essayé de rechercher les corrélations éventuelles entre le dessin et les aptitudes intellectuelles. Déjà Corrado Ricci écrivait, dans son ouvrage : « *L'Arte del Bambini* » (1887) : « J'ai reconnu chez beaucoup d'écoliers que les meilleurs dessinateurs sont, à peu d'exceptions près, les meilleurs élèves ; ce sont ceux qui se remémorent le mieux les objets, comme ils retiennent facilement les textes, par une exacte observation. Mais, plus tard, les talents réellement originaux se font jour et l'on constate qu'ils se manifestent parmi les enfants qui étaient très mal cotés à l'école ».

Mais, c'est Claparède qui le premier — en collaboration avec Guez — dressa un plan d'enquête « à l'effet de savoir notamment quelle est la corrélation entre l'aptitude au dessin et l'aptitude au travail en général » (voir Rouma op. cit., Chap. IX, p. 190 et suivantes). Le questionnaire une fois rédigé, parut dans « *L'éducateur* » du 8 Décembre 1906 et dans le Tome VI des « *Archives de Psychologie* » de 1907, pp. 276, 277, 278). (C'est d'ailleurs dans ce tome VI que se trouve aussi l'étude de Probst sur « *Les dessins des enfants Kabyles* » dont les conclusions serviront de point de départ à nos recherches en milieux nord-africains). Les 9.764 dessins utilisables, recueillis à la suite de cette enquête faite en Suisse, furent confiés à Ivanoff pour étude. Celui-ci publia ses résultats dans les « *Archives de Psychologie* » de Décembre 1908 (comme nous l'avons déjà vu).

1°) En ce qui concerne la corrélation entre l'aptitude au dessin et au travail en général, l'auteur montre que « le

(1) *(Mme Guenouma a expérimenté dans une classe de fillettes du C M 1^re année comprenant 28 élèves).*

pourcentage des enfants forts intellectuellement (au point de vue rendement scolaire) est, en général plus élevé parmi les bons dessinateurs que parmi les mauvais (pour les garçons et pour les filles).

Voici par exemple, les résultats obtenus pour les garçons :

Elèves forts en général :

A) *Pourcentages parmi les bons dessinateurs*

Canton de Berne	45 %
Canton de Genève	40%
Canton de Neuchâtel	34 %
Canton de Vaud	54 %

B) *Pourcentage parmi les mauvais dessinateurs*

Canton de Berne	29 %
Canton de Genève	22 %
Canton de Neuchâtel	15 %
Canton de Vaud	15 %

L'auteur remarque qu'il existe aussi une corrélation entre le dessin et l'écriture (nette pour les garçons, un peu moins pour les filles). La même corrélation existe entre le dessin et la géographie. Même résultat en ce qui concerne le dessin et le calcul (toutefois, ce sont les filles qui alors présentent une corrélation plus marquée que les garçons). La corrélation est très nette entre le dessin et la composition française, le dessin et les travaux manuels.

Par contre, les résultats sont contradictoires de canton à canton pour la langue vivante, et difficiles à interpréter pour l'histoire.

En ce qui concerne les relations entre l'aptitude au dessin et les caractères intellectuels et moraux, Ivanoff examine les relations qui existent entre :

le dessin et les élèves attentifs et distraits
le dessin et les élèves actifs et apathiques
le dessin et les élèves doux et violents
le dessin et les élèves obéissants et indisciplinés
le dessin et les élèves appliqués et paresseux.

L'auteur conclut « qu'il existe une corrélation entre la qualité du dessin chez les écoliers examinés et l'intelligence ou les rangs de classe pour le travail général. Cette corrélation, rappelons-le encore une fois, se constate non seulement dans les résultats totaux de tous les enfants examinés, mais aussi dans les totaux individuels et calculés séparément de chaque canton et de chaque sexe. De plus,

cette corrélation est complète ; elle apparaît aussi bien dans l'aptitude au dessin et l'aptitude au travail qu'entre l'inaptitude au dessin et l'inaptitude générale ». (Ivanoff *Archiv. de psychol.* Décembre 1908). (Nous avons déjà vu les résultats de l'auteur sur le plan de la Psychologie comparée : filles et garçons).

Critiquant les travaux d'Ivanoff, Rouma (1912), reconnait que « c'est le premier travail important qui se soit occupé de cet aspect du problème des dessins d'enfants », (op. cit., p. 135, chap. IX). Mais, d'autre part, il formule d'importantes réserves : « Il n'est cependant pas à l'abri de toute critique », dit-il ; « il présente toutes les incertitudes et toutes les accumulations d'erreurs qu'amène nécessairement le procédé des enquêtes sur de grandes masses de sujets.... Les résultats contradictoires obtenus par certains cantons confirment d'ailleurs ma manière de voir », (op. cit., p. 195). L'auteur critique aussi les appréciations qui ont été portées par les différents maîtres sur les élèves. « Le critérium adopté par les différents instituteurs qui ont participé à l'enquête est nécessairement très variable ; et il conclut en disant : « Il eut été plus logique, me semble-t-il, de rester sur le terrain de la psychologie et de déterminer par une série de tests, le degré de puissance des éléments constitutifs de l'activité intellectuelle, plutôt que de comparer les appréciations nécessairement très hétérogènes des instituteurs sur les aptitudes de leurs élèves dans les diverses branches d'enseignement ».

Ces recherches ont été d'ailleurs reprises avec une rigueur méthodologique plus poussée par exemple par Peck (1936) ; « *An experiment with drawing in relation to the prediction of school success* » (Journal of. appl. Psychol. 1936). L'auteur fait subir une épreuve de dessin à des enfants de 4 à 7 ans : (représentation d'une balle, d'une enveloppe, d'un chien, d'une maison, d'une fille, d'une pomme, d'un drapeau, d'un oiseau, d'une église, et d'un enfant). Four mille enfants, les résultats sont les suivants : « corrélations moyennes de 48, 55 et 30 pour la note générale, avec respectivement le test de lecture de Gates, le test flasch cardward et l'appréciation du maître sur les succès scolaires » (voir P. Naville, op. cit., page 352).

D'autres auteurs, étudièrent les productions des élèves particulièrement doués en dessin : Kik (1905-1909), Breest

(1905), Bic (1906), Wischer (1919), Hartlaub (1930), Baumgarten (1936) etc... Mais seul, Kik, semble-t-il a essayé de déterminer des corrélations entre le don graphique et l'intelligence. Il a dressé un tableau mettant en comparaison : la culture, le travail général, les branches dans lesquelles l'élève brille, les branches dans lesquelles il s'avère faible, et ses notes en dessin. (Ce tableau est reproduit par Rouma, op. cit., page 197). Les biens doués, semblent pouvoir briller dans d'autres domaines.

Cette conclusion confirme la remarque de Kerschensteiner « Un grand talent d'expression graphique est régulièrement lié chez l'enfant à une bonne intelligence. L'activité de l'imagination et de la mémoire dans le dessin prouve que celui-ci est un travail intellectuel et qu'un grand talent pour le dessin doit toujours être le signe d'une intelligence développée. L'expérience le démontre. Les bons dessinateurs montrent une faculté générale bonne ou satisfaisante pour les branches scientifiques ; ils ont des branches fortes et des branches faibles. Souvent les bons dessinateurs sont forts en sciences naturelles, grâce à leur amour de la nature, ils ont acquis une foule de connaissances empiriques, et écoutent les leçons avec intérêt. Les dessinateurs d'imagination sont forts en style et obtiennent de bonnes notes en allemand ; la littérature leur plait ; ils y trouvent matière à dessiner. Préoccupés de choses concrètes, ils ont une certaine faiblesse pour les sciences abstraites : mathématiques, algèbre, géométrie. Enfin, ils ne brillent pas dans l'expression orale, habitués et tentés qu'ils sont, de s'exprimer par le dessin ». Et Rouma ajoute : « Ces réfexions sont fort intéressantes ; elles concordent assez bien avec mes conclusions personnelles » (op. cit., p. 198).

CHAPITRE XI

Dessin et pathologie mentale

NOUS avons déjà vu que dès les premières études sur le dessin, l'intérêt des chercheurs s'était porté sur les productions graphiques des anormaux. Au cours de la seconde période — que nous avons qualifiée de « grande période du dessin enfantin » ou encore, « période de l'étude systématique du dessin » — les recherches devaient d'autant plus se multiplier que le problème psycho-pédagogique des inadaptés, abordé par Binet, Simon, Seguin etc, à la fin du XIX^{e} siècle, continuait de préoccuper avec une intensité encore accrue, les grands spécialistes de notre époque, — comme par exemple en France Wallon et Lagache. C'est que l'étude des anormaux se révélait non seulement importante sur le plan strictement pathologique, mais encore et surtout parce que le clivage pathologique permettait de réaliser des découvertes particulièrement fructueuses à cause de leur incidence sur le plan de la psychologie normale. Tous les moyens d'investigation étaient mis en œuvre pour réaliser une mise au point minutieuse dans le domaine de la psychologie-comparée.

Le dessin devait trouver une place particulièrement privilégiée dans ces recherches. Ne serait-ce d'ailleurs que par le biais des tests de niveaux qui contiennent des épreuves graphiques et que Binet et son collaborateur le Docteur Simon avaient mis justement au point à l'origine, pour dépister dans les écoles primaires de Paris, les élèves mentalement anormaux. N'a-t-on pas réussi, à évaluer, par exemple, chaque degré d'arriération mentale ou intellectuelle en âge mental ? Ainsi, d'après les tests de Binet et Simon, les arriérés parvenus au terme de leur développement psychique sont classés de la façon suivante :

Idiotie	Age intellectuel compris entre 2 et 3 ans
Imbécillité profonde	Age intellectuel compris entre 2 et 5 ans
Imbécillité légère	Age intellectuel compris entre 5 et 7 ans
Débilité profonde	Age intellectuel compris entre 7 et 9 ans
Débilité légère	Age intellectuel compris entre 9 et 10 ans

Mais le dessin devait jouer un grand rôle pour l'étude des anormaux, non seulement dans le cadre limité des tests de niveaux appliqués aux arriérés mentaux, mais encore pour l'étude des autres inadaptés, comme les infirmes, les déficients moteurs, les déficients du langage et les caractériels. L'étude du dessin dans le domaine pathologique mériterait une place bien plus importante que celle que nous lui attribuons dans le cadre limité d'un historique du dessin conduit à grands traits. Quoiqu'il en soit, on ne peut passer sous silence les recherches graphiques de : Schreuder (1902), Schuyten (1901-1907), Hornig (1910), Rouma (1912), Krotzsch (1914), Rita Scharfe (1922), Christoffel et Grossman (1923), Trumper et Bödemann (1926), Ziehen (1931), Wintsch (1935), Spaerl (1940), Cottes, Roux et Aureille (1947), en ce qui concerne surtout les arriérés ; Mohr (1906) et Reitman en ce qui concerne les fous ; Prinzorn (1922), Schott (1931), Guttman et Maclay (1932), Madeleine Kerr (1937), Trude Traube (1937), Sophie Morgenstern (1937), Borja (1938), Erikson (1938), Wedder (1939), en ce qui concerne les caractériels. Il nous faut citer aussi les recherches graphiques d'Esther Joesten (1929) et de Gyarfas (1939) parmi des malades, et celles de Head (1926), de Spielrein (1931) et de Peck (1936) réalisées avec les infirmes.

Les résultats sont particulièrement intéressants. Nous nous arrêterons plus longuement sur l'étude des caractériels lorsque nous étudierons les rapports du dessin et de la personnalité. Pour rester sur le plan général — voici, par exemple, les observations que l'étude des enfants anormaux a suggérées à Rouma, op. cit., p. 199). « Les dessins spontanés des enfants anormaux manifestent : 1°) Une tendance très grande à l'automatisme ; 2°) Des manifestations fréquentes de fuite des idées. Les dessins qui couvrent une feuille de papier ne sont pas achevés. Ils sont nombreux et se rapportent à une foule de sujets fort disparates ; 3°) Des retours fort nombreux à des stades inférieurs ; 4°) Une grande lenteur dans l'évolution des stades ; 5°) Certains dessins d'enfants anormaux pris isolément sont fort complets : mais lorsque nous examinons de plus près la suite des dessins produits, nous constatons que l'enfant se confine dans une série de clichés qui ont lentement évolué et sont arrivés, en se modifiant peu à peu, à un certain degré de perfection. C'est la ten-

dance conservatrice de l'enfant qui a favorisé le développement du dessin. Il arrive cependant que des enfants anormaux présentent une puissance de mémoire visuelle fort grande et sont souvent capables de produire des dessins très remarquables». (C'est ce qui explique sans doute la surprise de M. R. Hubert : « C'est un fait singulier que certains anormaux ou même simplement arriérés, dont le vocabulaire reste pauvre, l'aptitude à la lecture ou même à l'écriture quasi nulle, réussissent à s'exprimer d'une façon remarquable par le dessin ». (M. Hubert « *La croissance mentale* tome I, p. 253, P. U. F. 1949) ; « 6°) Chez beaucoup d'enfants anormaux, je constate un grand souci de donner intégralement l'idée qu'ils représentent, ou de reproduire dans tous les détails les clichés acquis.... ; 7°) Les enfants anormaux affectionnent les dessins dans lesquels un même mouvement revient souvent ; 8°) Ils font des travaux méticuleux ».

Sur le plan pathologique le parallélisme entre le graphisme et le langage est particulièrement mis en relief, comme le soulignent encore les observations très précises de Rouma : « ... Les divers cas analysés.... montrent un parallélisme très étroit des troubles du langage et de ceux du dessin spontané » (op. cit., chap. X, p. 212). L'exemple de Charles, cité par l'auteur (p. 218) est bien révélateur : « On observe dans les récits de Charles de l'écholalie, et le phénomène connu sous le nom de fuite des idées... On observe également une stéréotypie des idées dans les divers récits ; les mêmes mots-valeurs reviennent souvent... Dans le dessin, je n'ai pu observer que rarement la fuite des idées, Charles agit ici plus automatiquement... Par contre, la stéréotypie y est plus complète, stéréotypie dans les idées, stéréotypie dans les personnages dessinés ».

Le cas de Joseph (p. 225) est aussi net : « Le dessin de Joseph présente une particularité bien singulière, tous ses personnages sont confus, on ne sait où commence ni où finit telle ou telle partie du corps, les traits sont placés les uns sur les autres... ». En ce qui concerne le langage de Joseph : « Les récitations sont débitées avec une extrême volubilité, les mots sont à peine articulés, des périodes entières ne sont perçues que sous forme d'un brouhaha confus dans lequel des mots mieux exprimés

surgissent de ci - de là.... ». Plus loin, l'auteur ajoute : « On observe des manifestations très nombreuses d'automatisme mental chez cet enfant. Le dessin, la parole, l'écriture — et je puis ajouter le geste — présentent des formes identiques de répétitions de formes dégénérées, confuses, stéréotypées. ... J'eus ... la surprise de constater que le travail réalisé en vue de l'amélioration de la parole avait également eu sa répercussion sur les autres formes du langage : le dessin et l'écriture ».

Deux ans avant Rouma, Hornig (1910) avait déjà remarqué dans des dessins d'enfants arriérés, atteints de troubles de la parole, des déformations caractéristiques de l'espace. Plus tard, en 1926, Head dans son ouvrage « *Aphasia and Kindred discordens of Speach* » (Cambridge 2ème partie, chap. 7) souligne aussi le rapport très net entre le langage et le dessin chez des enfants aphasiques. La forme stéréotypée des dessins d'anormaux est retrouvée par tous les chercheurs, comme Schreuder (1902), Krotzch (1914) etc, etc... La gaucherie est signalée par Schuyten (1901-1907) et par Schott (1931) chez les nerveux ; Peck (1936) constate que les jeunes sourds sont en général en retard d'une année pour le dessin... Tous les chercheurs insistent sur la maladresse du geste graphique... etc... etc...

Toutes ces découvertes permettent non seulement de porter un diagnostic, grâce au dessin (voir en particulier l'ouvrage de Trumper-Bödemann (1926) mais encore et surtout, de formuler un pronostic comme le constataient dès 1902 Schreuder et par la suite Rita Scharfe (1922) et les spécialistes modernes.

Mais, c'est surtout — comme nous allons le voir, la psychanalyse qui mettra en relief l'importance primordiale du dessin pour la découverte de la personnalité et sa sauvegarde.

CHAPITRE XII

Le dessin et la découverte du «Moi»

LES premiers chercheurs avaient déjà senti l'influence de la personnalité tout entière sur les réalisations graphiques.

Claparède, dans son « *Plan d'expérience collective sur le dessin des enfants* » paru en 1907 (voir *Archiv. de Psychologie* de 1907, pp. 276, 277, 278), classait, parmi les renseignements à fournir pour l'interprétation des productions graphiques de l'enfant : « Les remarques éventuelles sur son caractère ou son type mental (distrait-attentif, actif-apathique, doux-violent, obéissant-indiscipliné, sale-propre, etc) ».

Ces renseignements suivaient ceux concernant : 1°) L'âge de l'enfant (à 6 mois près) ; 2°) Son sexe ; 3°) Sa nationalité (pour les nouveaux naturalisés, indiquer la nationalité précédente, la nationalié psychologique, pourrait-on dire) ; 4°) Le degré de la classe, et la localité où se trouve la classe ; 5°) le rang de l'élève pour le travail en général (dire si l'élève est bon, moyen ou faible) ; 6°) Les branches pour lesquelles il a le plus d'aptitude ; 7°) Celles pour lesquelles il en a le moins ». Enfin, après les renseignements concernant le caractère, Claparède demandait de noter : 9°) Les « autres observations éventuelles : (santé, misère etc) ».

Le même auteur devait d'ailleurs préciser sa pensée 6 ans plus tard dans « l'avant propos » du livre de Melles « Audemars et Lafendel » « *Dessins pour les petits* » (1913) : « Le dessin d'un enfant, n'est-ce pas un peu de son âme étalée sur du papier ? » ; et ailleurs encore : « Le dessin est un des moyens les plus propres à nous révéler ce qui préoccupe l'âme enfantine » (in : *Psychologie de l'enfant* » tome I, « *Le développement mental* » (Delachaux et Niestlé) (édit. posthume 1946, page 201, chap. IX).

William Stern (1922) de son côté, faisant allusion aux remarques de Krötzch « au sujet du dessin libre de l'enfant »..... s'exprime ainsi : (« Krötzch estime que le dessin

libre, surtout si l'on dispose d'une série de créations du même enfant, rend possible une définition du caractère. Le dessin enfantin a des qualités comparables à celles de l'écriture, bien avant que l'écriture ait pris sa forme individuelle qui permet une interprétation graphologique. Voilà un instrument nouveau qui, peut être à l'avenir, rendra de grands services à l'interprétation du caractère enfantin ») — W. Stern : « *Psychologie der frühen Kindheit* » p. 314, 1922).

C'est la psychanalyse qui nous permettra de sonder encore plus profondément ce que nous révèle le dessin. Le dessin libre surtout. La doctoresse Françoise Dolto-Marette, (1948) nous dit en effet dans ses « *Rapports sur l'interprétation psychanalytique des dessins au cours des traitements psychothérapiques* » toute la valeur du dessin considéré sous l'angle psychanalytique : « Le dessin libre est une expression, une manifestation de la vie profonde. A travers le graphique le sujet exprime ses difficultés ; ses troubles nous apparaissent non voilés ; le dessin nous livre en effet : l'inconscient du sujet et nous révèle aussi son « climat psychologique », il représente donc pour nous un instantané de l'état affectif. Le dessin est aussi un auto-portrait inconscient, il nous permet de voir comment le sujet se sent par rapport à l'objet qu'il veut dessiner, cet objet étant en quelque sorte une projection de lui-même... Nous avons dit que le dessin révélait les préoccupations inconscientes du sujet ; il peut aussi, nous éclairer sur son âge social, généralement le même que l'âge mental »... (Revue *Psyché* N° 17, Mars 1948, p. 324, 325, 326).

« Avec la main qui est action, avec la main qui est fonction et instrument de la création, l'enfant arrive dans une production spontanée à projeter la silhouette de sa personnalité. Dans ces projections se reflètent aussi bien les éléments structuraux typologiques que les tendances instinctives affectives profondes » disent encore le Dr Fusswerk et Mme S. Horinson dans la revue *Enfance* de Juin 1949, (N° 3) *La personnalité et le dessin du Moi,* (pages 222 et suivantes).

Nous pourrions multiplier ainsi les citations qui prouvent que le dessin libre n'exprime pas seulement l'intelligence mais encore la prise de position affective.

Mais les vertus du dessin ne s'arrêtent pas là. Le graphisme a encore une fonction capitale : une fonction de libération : .... « pour tout enfant, le dessin est un moyen inconscient d'expression ou même d'abréaction » (Trude Traube *La valeur diagnostique des dessins des enfants difficiles* (« Archives de Psychologie » N° 103, 1937, pages 285-309). « Le dessin n'est pas seulement un moyen d'expression, il facilite la prise de conscience des conflits, il permet de plonger plus profondément dans l'inconscient de l'enfant ; il favorise l'abréaction de l'affectivité, il permet une catharsis surprenante », dit encore Melle Madeleine Rambert dans son ouvrage « *La vie affective et morale de l'enfant* » (chapitre IV, pp. 130-146, Delachaux et Niestlé 1945). Dans un article relativement récent, M. Jouhy, soulignera, lui aussi la valeur du dessin pour la décharge des tensions : .... « Etant jeu, le dessin est non seulement un document, mais il constitue également un moyen d'« abréaction », de projection au dehors des tensions psychiques accumulées qui ne trouvent pas de mode d'expression « légale » dans la vie quotidienne de l'enfant » et il ajoute : « De cette façon, il acquiert, comme tout jeu, une valeur thérapeutique car l'essentiel de toute psychothérapie nous semble résider dans l'organisation, la symbolisation, et, par là, dans l'assimilation ou l'expulsion des résidus importants qui s'accumulent dans les couches profondes du psychisme sans pouvoir se couler dans les réactions quotidiennes de l'enfant » (Cf. Jouhy in *Pour l'Ere nouvelle* N° 5, Juillet-Août 1949 — préface de l'étude de Mme Horinson, p. 7).

Ainsi, grâce à la lumière de la Psychanalyse, le dessin — le dessin libre en particulier —, nous apparait dans sa valeur multiple : intellectuelle, affective, cathartique, thérapeutique.

Si l'on fait une rétrospective des travaux parus sur le dessin enfantin qui mettent l'accent sur le caractère psycho-affectif de l'œuvre, on découvre une liste d'auteurs, passablement longue bien qu'incomplète : de 1920 à 1930 : Herwagen (1920), Krieger (1921), Rita Scharfe (1922), Christoffol et Grossman (1923), Debrunner (1928), Hans Wolf (1929)... ; de 1930 à 1940 : Meinhof (1930), Graewe (1931), Rabelo (1932), Otto Feid (1932), Schliebe (1934), Madeleine Kerr (1937), Sophie Morgenstern (1937), Reit-

man (1939) etc. ; de 1940 à 1950 : Morgenthaler (1942), Mlle Rambert (1945), Prudhommeau (1947), Mme Minkowska (1948), Mme Dolto-Marette (1948), Fusswerk et Horinson (1949) etc..... Pour nous en tenir au dessin vu à travers la psychanalyse, le but et les méthodes d'investigations varient avec les auteurs. Cependant, on peut grouper toutes les recherches autour de trois grandes spécialistes qui présentent des caractéristiques propres : Mme Sophie Morgenstern (1928 et 1937), Mme Trude Traube (1937), Mme Minkowska (1948).

Pour Mme Sophie Morgenstern, le dessin est un moyen thérapeutique. C'est à la suite de l'observation d'un enfant muet dont elle ne pouvait explorer la personnalité par aucun autre moyen, que sa technique est née. (Voir Sophie Morgenstern : *Un cas de mutisme.* Revue française de psychanalyse, (1928) et *Psychanalyse infantile ; symbolisme et valeur clinique des créations imaginatives chez l'enfant* (1937)). L'enfant dessinait, Mme Morgenstern interprétait les dessins de l'enfant approuvait ou désapprouvait par signes de tête. L'enfant produisait des oiseaux, des animaux de grande taille, des bonshommes à casquette, des hommes à trois bras, avec une pipe, avec un couteau... des parents sans tête etc... etc... La doctoresse raconte alors à l'enfant une histoire qu'elle crée de toutes pièces, mais à l'image de l'enfant qu'elle soigne. L'histoire se termine bien. L'enfant répond à l'histoire par un dessin : « un homme avec un couteau, de nouveau un homme avec un couteau tenant une chose innommable (plus tard l'enfant dira que cela représentait son ventre). La fin du traitement amène l'enfant à dessiner une scène manifeste de castration. Après, l'enfant se représente coupé. Après un homme à barbe, puis l'enfant lui-même barbu, la barbe est en même temps longue et garnie d'un cadenas. Puis Mme Morgenstern est représentée les mains coupées ; au troisième mois de traitement l'enfant a des troubles des fonctions d'excrétion... Peu après l'enfant parle à sa jeune sœur ; on peut alors continuer le traitement à l'aide de la parole. Même par la suite l'enfant aimera répondre par dessins (scènes gaies, personnages de même grandeur, alors qu'auparavant les adultes étaient exagérés) ». (Voir Merleau-Ponty : *Le dessin vu à travers la psychanalyse,* Bulletin du groupe d'études de Psychologie de l'Université de Paris, N° 9, Mai 1950, page 9).

« La méthode de Mme Traube, bien que basée sur des notions psychanalytiques, ne constitue pas un moyen thérapeutique mais uniquement diagnostique » (Voir Madeleine Violet-Conil et Nella Canivet *L'exploration expérimentale de la mentalité infantile* P. U. F. 1946, pp. 353 et suivantes). Mme Trude Traube publie son étude dans le N° 103 de Décembre 1937 des « Archives de Psychologie » (de la page 285 à la page 309). Ses observations portent sur des enfants difficiles de 6 ans 1/2 à 14 ans d'une institution genevoise. Elle remet à chaque enfant une boîte de douze crayons de couleur assortis, et demande de faire un dessin. La liberté est totale pour le choix du sujet, des couleurs, etc. Le temps n'est pas limité. L'auteur groupe plusieurs dessins par enfant, et porte alors son diagnostic en tenant compte de quatre éléments :

1°) La technique : elle considère : A) Les surfaces : « Quel que soit son développement mental, l'enfant agité représente des surfaces en gribouillage, alors que les autres réussissent très bien à obtenir une surface lisse et estompée où sont fondus les traits de crayon » (T. Traube : *Archives de Psychologie*, N° 103, Décembre 1937, p. 289). B) Les traits : « Il va de soi également que la différence dans la force avec laquelle sont dessinées les lignes est significative. On peut admettre que l'enfant qui ne produit que des traits faibles, ou flous est un enfant physiquement faible, sans énergie ou même déprimé... L'enfant qui tire des lignes fortes et droites est un enfant physiquement fort ou énergique de caractère... (op. cit., pp. 289 et 290).

2°) Le style comprend 7 éléments : a) le géométrisme pur : indice d'arriération mentale lorsqu'il se retrouve chez des enfants de plus de 6 ans : «Il ne s'agit là que d'un dessin qui ne représente qu'un élément, qui forme une surface géométrique structurée également de formes géométriques » (op. cit., p. 290) ; b) Le géométrisme composé : « lequel est l'indice d'une arriération moins profonde » (op. cit., p. 291), dans le cas d'enfants de plus de 6 ou 7 ans ; c'est un dessin dans lequel les formes géométriques dominent ; c) Les êtres vivants : « L'absence d'êtres vivants dans une série de dessins m'a indiqué également une arriération mentale » (op. cit., p. 292). « L'enfant normal dessine des bonshommes et des animaux, sans se laisser arrêter par la difficulté que ces sujets présentent

pour lui... » (op. cit., p. 292) ; d) La synthèse et la composition sont un signe de bon développement mental ; e) Le dynamisme : « l'absence d'intention de rendre le mouvement dans le dessin est aussi la caractéristique de l'enfant arriéré » (op. cit., p. 293) ; f) Le nombre et la richesse des détails. « Le nombre des détails dans les dessins des enfants normaux augmente avec l'âge » (op. cit., p 293) ; g) Les rapports de taille des personnages : « Le sujet atteint de sentiments d'infériorité se représente souvent plus petit que les autres personnages, l'enfant timide représente volontiers l'adulte démesurément grand, l'enfant orgueilleux ou revendicant se dessine plus grand que ses camarades, se place au centre du dessin, s'attribue un rôle de premier plan dans l'action qui se déroule.... » (Violet-Conil, op. cit., p. 355).

3°) Le choix des couleurs : « Plus l'enfant est normal et adapté à son milieu, plus il se sert de couleurs pures et naturelles, aussi rapprochées que possible de la réalité ». (T. Traube, op. cit., p. 296). « Les enfants gais ont une préférence pour le rouge »... « J'ai nettement constaté que les enfants déprimés négligent souvent la couleur et ne dessinent pour ainsi dire qu'au crayon noir. Ils ont une préférence marquée pour le brun et le violet ». (T. Traube, op. cit., pp. 296 et 297).

4°) Le contenu a le plus souvent une valeur symbolique... « J'ai l'impression qu'avec les dessins seuls et en interprétant la technique et le style, on peut déjà établir un diagnostic ». (T. Traube, op. cit., p. 299). Mais il faut aussi entendre les explications du dessinateur. Le symbole du contenu est général mais sa significaton varie suivant « le contexte ». « Ainsi, une barrière peut symboliser tantôt un frein désagréable, tantôt un abri désiré »... « Les enfants qui dessinent souvent le soleil, de cette manière schématique que chacun connait, sont des enfants sans troubles affectifs »... (op. cit., p. 299). La maison est « symbole d'abri », les moyens de locomotion sont « l'indice du désir d'aller dans le lointain jusqu'aux idées d'évasion », (op. cit., p. 300).

Mais les symboles doivent être interprétés avec précaution. Ainsi, la barrière peut être « le symbole de l'élément hostile », ou, au contraire, « un symbole de protection ». C'est la prédominance du même élément qui permet

de déceler un trouble. Le dessin étudié par un spécialiste peut donc permettre d'établir un diagnostic que d'autres moyens d'investigation comme les tests, les observations méthodiques, les enquêtes, pourront confirmer ou infirmer.

Ainsi, tandis que Mme Sophie Morgenstern, appliquant la méthode clinique, emploie le dessin comme moyen d'investigation thérapeutique, Mme Trude Traube, étudie des dessins spontanés, exécutés collectivement avant toute conversation entre l'enfant et l'expérimentateur, comme moyen d'investigation diagnostique. Toutefois, toutes deux s'attachent surtout au contenu du dessin pour y rechercher des traces de certains conflits.

Madame Minkowska, de son côté, s'attache surtout aux caratères formels du dessin. « Nous avons parlé de trois étapes au cours de nos recherches : 1°) recherches généalogiques ; 2°) pathographie de Van Gogh ; 3°) le test de Rorschach. A elles, vient s'ajouter maintenant une quatrième : les dessins des enfants. Le test de Rorschach, visant le monde formel, devait mener à l'étude des diverses formes d'expression de ce monde.

La psychologie de l'enfant, d'habitude, se trouve centrée sur les diverses phases de développement. Telle est aussi l'attitude prise à l'égard du test de Rorschach chez les enfants, comme par exemple dans la thèse de Mme Dworetzki (*Le test de Rorschach et l'évolution de la perception* - thèse de la Faculté des Lettres de Genève 1939). Cette façon de voir mène, entre autres, à un rapprochement des réactions de l'enfant de celles de caractère autistique, rapprochement qui nous paraît superficiel et sujet à caution. La notion de constitution, d'emblée, posait, par de là les phases évolutives, la question de voir si et comment les caractères d'ordre constitutionnel se manifestent chez l'enfant dès son plus jeune âge... A ce point de vue, nous nous écartons également de la psychanalyse. Celle ci, pour les dessins d'enfants (*Psychanalyse infantile* - Denoël Paris 1937), s'en tient à leur contenu. Les études de Sophie Morgenstern sont riches en données. Mais ces études passent à côté des caractères formels des dessins qui sont, eux aussi, de première importance ». (Mme Minkowska : *Les dessins d'enfants, le test de Rorschach et la typologie constitutionnelle.* Extrait des comptes rendus

du congrès des Médecins Aliénistes et Neurologistes » Niort 21-26 Juillet 1947).

Mme Minkowska recherche dans les dessins la confirmation de sa typologie. Pour elle, il existe deux constitutions mentales : le type épileptoïde et le type schizoïde, entre lesquels se rangent, à différents degrés, toutes les structures mentales. - « Mes recherches m'ont permis de mettre en évidence, dès 1923, dans la famille B, le type épileptoïde, caractérisé par ses deux pôles : le pôle explosif et le pôle adhésif. Ces particularités de l'épileptoïdie ne se retrouvent pas seulement chez les individus pris isolément, mais se reflètent encore dans la destinée de la famille prise dans son ensemble : attachement à la terre, à la famille, à la profession, aux traditions, aux idées d'ordre moral et religieux, attachement contrastant avec le facteur de dispersion caractéristique de la famille F. ».

.... « Contrairement aux épileptiques, chez les schizophrènes et les schizoïdes prévalent l'abstraction, la généralisation et la rigidité dans la forme, l'immobilité, l'absence de kinesthésies et de réactions aux couleurs, les réponses globales et de petits détails isolés à l'exclusion de grands détails, comme contenu : les objets, les formes anatomiques et géométriques » (1).

Pour Mme Minkowska, ces caractéristiques typologiques s'appliquent aussi aux enfants : « Chez les enfants aussi le sensoriel (épileptoïdie) et le rationnel (schizoïdie), viennent s'opposer en déterminant deux mondes différents » (op. cit., p. 5).

Les dessins de l'enfant de type épileptoïde seront caractérisés par le mouvement, les groupements, la couleur vive, mais tout restera quand même ordonné. Les dessins du type schizoïde seront caractérisés par l'immobilité, la régularité, le géométrisme, la couleur effacée. Peu ou pas de nature, pas de vie.... (2).

---

(1) *Mme Minkowska* : « La méthode généalogique et le test de Rorschach, leur valeur dans leur application aux problèmes de l'hérédité et de la typologie constitutionnelle ». *Extrait des comptes rendus du Congrès des Médecins aliénistes et Neurologistes Niort* - 21-26 Juillet 1947, p. 3 et p. 5).

(2) *Voir aussi* : 1° *Mme Minkowska et Mme Y Bert et* 2° *Mme Minkowska dans notre bibliographie historique* 1950.

Actuellement, les recherches sur les dessins d'enfants en vue de découvrir le « Moi », bénéficient à la fois des travaux de Mme Morgenstern, de Mme Traube et de Mme Minkowska. Bien souvent, les spécialistes se placent au double point de vue de la forme et du contenu (1). Les résultats obtenus permettent d'interpréter les exemples classiques (comme ceux fournis par Luquet) sous une perspective nouvelle. Ainsi, pour un psychanalyste, le bonhomme « têtard » s'explique par l'effort que fait l'enfant pour transporter un conflit qu'il ne veut pas laisser apparaître. « Le visage est devenu en quelque sorte viscéral et les caractères agressifs en sont exagérés. La suraccentuation de certains éléments du dessin (lumière, fumées, queues) est à rapporter à la façon dont l'enfant se considère dans son milieu familial.... Ce que Luquet, appelait « l'interprétation après coup » reçoit ici une autre signification. Exemple : un enfant produit des scènes de batailles ; les soldats ont derrière eux des hommes barbus, des officiers, ils retournent leurs armes contre ces derniers. L'enfant donne les trois interprétations successives suivantes :

— Japonais contre Chinois

— Anglais contre Allemands

— Soldats jeunes, les officiers sont des pères malins qui forcent les jeunes soldats à se battre contre leur gré.

Pour Luquet, il y a ici indétermination dans l'esprit de l'enfant ; mais d'après la psychanalyse il faudrait y voir l'expression de la multiplicité de la signification des choses, c'est à dire, de l'ambivalence qui caractérise les relations de l'enfant avec ses parents » (Merleau-Ponty « *Le dessin vu à travers la psychanalyse* » *Bulletin du groupe de psychologie de l'Université de Paris* Mai 1950, p. 10).

L'explication du « rabattement » est autre exemple d'interprétation nouvelle du dessin enfantin. Pour Luquet, le rabattement trouvait son explication dans le cadre du réalisme intellectuel : « l'enfant dessine ce qu'il sait et non ce qu'il voit ». Pour le psychanalyste le rabattement

(1) *Voir par exemple l'étude de la Doctoresse Françoise Dolto-Marette* (1948) « *Revue Psyché* » N° 17 - Mars 1948) *ou celle du Docteur Fusswerk et S. Horinson* (1947) *parue dans la revue « Enfance »* N° 3 de Mai-Juin 1949) *sans omettre « la feuille d'examen » de Prudhommeau* (1947).

n'est qu'« un cas particulier de la pensée artistique (représentation synchrone d'éléments qui n'apparaissent pas comme tels, mais liés dans l'esprit de l'enfant par un rapport affectif). (Merleau-Ponty, op. cit., p. 10).

Cependant, les remarques faites par les psychanalystes — en particulier celles de Mme Morgenstern — appellent des réserves. M. Merleau-Ponty (op. cit., p. 10) écrit à ce sujet : « Selon elle, (Mme Morgenstern), le dessin est pour l'enfant comme pour l'adulte une sublimation. L'enfant, comme le peintre, trouve dans cet exutoire une espèce de catharsis. Mais, selon nous, il y a de grandes différences entre ces deux dessins. Pour l'adulte, le psychanalyste cherche à déterminer le contenu latent du symbole, lequel n'apparaît d'une façon manifeste que très déformé. Pour l'enfant, au contraire, il est impossible de concevoir un mécanisme de censure comparable à celui de l'adulte. Il y a plutôt qu'une dualité du contenu latent et du contenu manifeste, un seul texte dont la signification n'est pas déterminée.

Georges Politzer a pu reprocher aux freudiens leurs concepts de contenu latent et de contenu manifeste qui, selon lui, n'existent ni chez l'enfant ni chez le rêveur. Si le rêveur rêve de maison, il ne pense pas tout d'abord aux organes sexuels ; il pense directement à la maison qui est immédiatement expression sexuelle. De même chez l'enfant, les symboles sont évocateurs d'immensité, de masculinité au sens large et représentent directement le conflit enfant-parents. La symbolisation chez l'enfant ne repose pas sur la connaissance séparée de deux termes objet-symbole ; le sens sexuel est immanent au dessin. A ce sujet, Roger Cousinet a pu parler d'« analogie immédiate » et Mme Minkowska de « métaphore vécue ». C'est là le seul moyen d'interpréter les tentatives de Mme Morgenstern : si le dessin a une vertu cathartique, quoiqu'il ne verbalise pas les conflits, c'est que ces conflits ne sont pas dans l'enfant enfermés dans un inconscient ».

De son côté, Madame Minkowska tirant parti de ses premières découvertes, mit bientôt au point un test ; le test « de la maison » : « Après avoir établi jusqu'à quel point les mêmes traits caractéristiques se retrouvaient sur le plan formel, aussi bien dans le test de Rorschach que

dans les dessins des enfants, le désir devait naître de voir si par un dessin très simple, même à défaut du test de Rorschach, il était possible de faire ressortir les mêmes particularités. Guidés par ce que nous avaient montré à ce sujet les dessins des enfants étudiés antérieurement, nous nous sommes arrêtés à la maison, comme sujet à proposer aux enfants » (1).

Ce test, Mme Minkowska, aidée de Mr Fusswerk et de Mme Horisson, l'a même appliqué à différents groupes ethniques. Les résultats particulièrement intéressants qui ont été obtenus avec des petits Polonais, Juifs-Polonais, Juifs-Hongrois et petits Espagnols, nous ont incité à appliquer aussi ce test en milieu Nord Africain (2).

Ces derniers résultats de la typologie constitutionnelle obtenus sur le plan ethnique, complètent fort heureusement les nombreuses études comparatives faites entre peuples différents (3).

---

(1) (*Cf.* « Le test de la maison » : *Mme Minkowska et M. Fusswerk (extrait des comptes rendus du Congrès des Médecins Aliénistes et Neurologistes), Niort, 21-26 Juillet* 1947).

(2) *Mme Minkowska, M. Fusswerk et Mme Horinson* 1°) « *Le test de la maison chez les enfants appartenant aux différents groupes ethniques* » — et 2°) « *L'affinité entre le test de la maison et le test du bonhomme sur le plan ethnique de la typologie constitutionnelle et de la psychopathologie* ». Extraits des comptes rendus du Congrès des Médecins Aliénistes et Neurologistes. *Marseille* 13-18 *Septembre* 1948.

(3) *Cf. : par exemple les travaux de : Louise Maitland* (1899) « Notes on Eskimo drawings », *Probst* (1907) : « Les dessins des enfants kabyles ; *Franciska Baumgarten* (1927) : « Zeichnungen des Schweizer Jugend », *Manuel et Hughes* (1932 : « The intelligence and drawing ability of young mexicain children » ; *Paset* (1932) : « Some drawings of men and women made by children of certain non-european race » ; *Seeman* (1934) : « Pictorial aptitudes in children » (*étude comparative de dessins d'enfants* Chinois *et d'enfants* Américains) ; *A. Datta* (1935) : « Drawings of Children » (*étude faite sur des dessins d'enfants bengali*) ; *Anasti et Foley* (1938) : « A study of animal drawings by Indian Children of the North Pacifie Coast » ; *Huang* (1938) « Psychologie des dessins d'enfants » (*dessins de petits* Chinois) ; *Fontes, Leite da Costa et Ferreira* (1944) : « Contrihuicao paro o estudo do tests de Fay - aplicado em crianças portugeses » ; *Taylor* (1944) : « A nation

cultural determination of free drawings » (*dessins de jeunes* Hindous) ; *Havigurst, Gunther et Pratt* (*M. et J.*) : (1946) « Environment and the draw a man test : *the perfomance of* Indian children », etc...

LIVRE II

Les méthodes de documentation et les principales épreuves de dessin dans les tests psychologiques

CHAPITRE I

Les méthodes de documentation pour l'étude du dessin

A. — La méthode des enquêtes.

NOUS venons de passer en revue les grandes directions dans lesquelles évoluent les études sur la psychologie du dessin. Nous allons essayer maintenant de faire le point en ce qui concerne les principales méthodes qui servent à rassembler la documentation de base. Celles-ci varient en effet selon les buts que se sont fixés les chercheurs.

Voici, par exemple quelques chiffres concernant le nombre de dessins recueillis par certains spécialistes : Louise Hogan (1898) : 800 dessins d'enfants jusqu'à 8 ans ; Kerschensteiner (1903-1907) : près de 250 mille dessins (dans un premier groupe d'expériences (1903) : 96.000 dessins environ ; dans un second groupe (1904) : 100.000 ; dans un troisième groupe d'expériences portant seulement cette fois sur la décoration d'une assiette et d'une couverture de livre : 52.000) ; Lamprecht (1905) : accumule les documents graphiques par centaines de kilogs ! « Outre des milliers de compositions d'enfants allemands, le musée de Lamprecht renferme des envois importants de la Suède (80 kgs de feuilles légères), de la Belgique (70 kgs de feuilles), de l'Angleterre, de l'Italie, de la Suisse, de la Roumanie, de la Russie, du Japon, de l'Amérique, de l'Afrique.... Les écoles de l'Inde ont envoyé 20 paquets contenant 8.000 dessins ». (Rouma *Le langage graphique de l'Enfant* 1913, pages 10 et 11) ; Katzaroff (1910) utilise 2.662 dessins (1.536 de garçons et 1.126 dessins de filles) ; Ballard (1912) 20.000 dessins ; Neubauer (1931) 700 dessins de jeunes gens de 14 à 18 ans ; Graewe (1932-1938) utilise près de 6.000 dessins d'enfants scolaires comparés à des dessins d'adultes ; Hans Martin (1932) 1.000 dessins ; Paset (1932) 60.000 dessins ; Kline et Larey (1933) totalisent 35.094 dessins ; Hurlock et Thomson (1934) 2.292

dessins d'enfants de 4 ans 1/2 à 8 ans 1/2 ; Hartenstein (1934) rassemble 1.927 dessins spontanés d'enfants des deux sexes entre 4 et 15 ans ; Scheer (1934) 225 dessins, etc... P. Naville (1948) analyse la notation de 40 dessins d'après le test de Fay ; Ph. Malrieu (1950) 500 dessins, etc, etc...

Le nombre d'enfants examinés est évidemment aussi variable que la quantité de dessins recueillis : Barnes (1893) rassemble les productions graphiques de 6.393 enfants de 6 à 15 ans ; Clark (1897) expérimente sur 299 enfants ; Partridge (1902) étudie 200 élèves ; Kerschensteiner pour sa seule première expérience recueille les dessins de 7.000 élèves ; par contre David Katz (1906) se limite aux travaux de 3 élèves ; Joteyko et Kipiani (1911) font dessiner 80 enfants ; Fay (1923) applique son test à 6.000 enfants entre 6 et 14 ans des écoles primaires ; Pariog (1932) fait dessiner 3.500 enfants, garçons et filles entre 5 et 15 ans ; Joseph Mathieu (1932) étudie 46 sujets, Schliebe (1934) fait dessiner 478 enfants de 4 à 18 ans ; Robelo (1932) 1.300 enfants de 14 à 16 ans ; Dembo et Hanfmann (1933) étudient les réalisations de 21 adolescents et de 39 enfants ; Daniels (1933) fait dessiner 38 enfants de 2 ans 1 mois à 5 ans 8 mois ; Grippen (1933) étudie pendant 18 mois 48 enfants de 3 à 9 ans ; Walton et William (1933) mènent leur étude sur les couleurs avec l'aide de 600 enfants et adultes ; Hurlock et Thomson (1934) étudient 284 enfants de 4 ans 1/2 à 8 ans 1/2 ; Scheer (1934) 96 enfants et adolescents de 10 à 18 ans ; Seeman (1934) compare les dessins de 100 enfants chinois et de 100 enfants américains de 18 mois à 7 ans ; Takeda (1934) étudie 50 petits Japonais de 4 à 7 ans ; Meloun (1935) compare les productions de 176 enfants anglais de 9 à 14 ans à celles de 74 enfants autrichiens du même âge ; Datta (1935) examine les dessins de 300 enfants Bengali ; Dorothea Rauschning (1935) se contente d'étudier les productions graphiques de 2 garçons et de 4 filles de 6 ans environ ; Lark-Horovitz (1936) fait dessiner 170 adultes ; Moot (1936) 138 enfants d'âge scolaire ; Peck (1936) étudie 1.000 enfants ; Gridley (1938) 16 enfants seulement (des deux sexes) ; Anasti et Foley (1938) font dessiner 139 enfants indiens de Colombie britannique ; Huang (1938) recueille les productions de 351 enfants chinois ; Wartegg (1939) étudie 128 sujets de 10 à 70 ans ; Mac Carthy (1944) applique le test de Goodenough à 386 enfants ;

Ames et Gesell étudient, par exemple en 1946, 241 enfants de 3 à 6 ans etc... ; Raymond Cordeau (1948) 2.000 enfants etc... etc...

Les sujets proposés varient aussi en fonction du but et de la méthode : Barnes (1892-1893) fait reproduire un enfant rêvassant, ou il fait illustrer le conte « Jean le nez en l'air » ; Clarck (1897) fait dessiner une pomme piquée d'une aiguille et un livre présentés obliquement ; Partridge (1902) « une femme assise de profil sur une chaise » ; Kerschensteiner (1903-1905-1907) étudie particulièrement les dessins représentant une bataille de boules de neige, un homme, une femme, un cheval, un chien, un chat, un canard, un enfant en classe, des plantes, des églises, divers objets, etc... ; Cephas Guillet (1909) pour étudier la mémorisation des noms d'animaux fait dessiner des animaux à des enfants de 2 ans, 4 ans, etc... ; Bobertag (1911) fait dessiner un carré et un losange ; Wagner (1914) propose pour thème de dessin « le Pays de Cocagne » ; Childs (1915) demande de dessiner « Un homme en action » ; Matz (1915) : une scène, une église, un dessin au choix ; Walther Klauser (1916) fait dessiner d'imagination des scènes à des enfants de 4 à 15 ans ; Goodenough (1926) met au point son test : « Dessinez un bonhomme de face le mieux que vous pourrez » ; Otto Krauttler (1930) demande le dessin d'un bonhomme ; Wartegg (1931) fait compléter un dessin par des adultes ; Joseph Mathieu (1932) étudiant l'éducabilité de l'appréhension optique, fait dessiner des figures dépourvues de sens, des cartes géographiques, des machines... ; Graewe (1932) des figures géométriques, des maisons, des animaux, des automobiles, des bonshommes ; Hanfmann (1933) fait copier des triangles dans différentes positions ; Hurlock et Thomson (1934) font représenter en temps limité un bonhomme, une fille, une maison, un chien, un arbre, une fleur, une automobile ; Schliebe (1934) demande de dessiner d'imagination : « un arbre joyeux, grelottant, apeuré, souffrant et mourant ; Wintsch (1935) met au point son test du « bonhomme » ; Berrein (1935) étudiant les productions graphiques d'enfants hospitalisés de 6 ans 9 mois à 17 ans 5 mois, fait exécuter un « bonhomme » ; Datta (1935) fait aussi dessiner un « bonhomme » aux enfants bengali ; Lark-Horovitz (1936)

fait représenter de mémoire 10 objets familiers ; Mott (1936) fait dessiner à un jour d'intervalle : « une personne », « un homme », « un homme avec quelque chose »...; Peck (1936) fait représenter : une balle, une enveloppe, un chien, une maison, une fille, une pomme, un drapeau, un oiseau, une église, un enfant ; Cameron (1938) s'adressant à des adultes assistants de physique demande de dessiner : un homme à cheval, une fille poussant une voiture d'enfant ; Gridley (1938) fait représenter « un bonhomme » ; Huang (1938) fait dessiner par des petits Chinois : « une personne », « un chien », « un arbre », « une fleur », « une maison » ; Anasti et Foley (1938) font représenter « un animal » aux petits Indiens de Colombie britannique ; Morgenthaler (1942) fait dessiner une église ; Piaget et B. Inhelder (1948) font reproduire des formes géométriques perçues par la méthode stéréognostique ; Raymond Cordeau (1949) demande à des enfants de 6 à 7 ans de dessiner ce qui leur paraît le plus beau et le plus laid ; Ph. Malrieu (1950) demande à des élèves de classe primaire de dessiner quelque chose qui leur a beaucoup plu, qu'ils ont beaucoup aimé... etc, etc.... Ces quelques exemples soulignent toute la variété des sujets proposés.

La méthode qui a sûrement rapporté le plus grand nombre de documents et, peut-être, celle qui a été employée par le plus grand nombre de chercheurs est la méthode classique des enquêtes, en honneur surtout en Amérique : l'expérimentateur rédige un questionnaire et détermine avec soin la procédure générale à suivre ; les copies obtenues sont réunies et examinées par le chercheur qui tâche de faire porter ce procédé d'investigation sur un grand nombre d'enfants (voir en particulier Jonckeere (1921) *La pédagogie expérimentale du jardin d'enfants* chapitre XII, page 78 et Rouma (1913) *Le langage graphique de l'enfant* chapitre I, pp. 2, 3, 4).

Le principal avantage de cette méthode est de porter sur un grand nombre de dessins. En effet, comme le remarque par exemple Claparède au sujet de l'établissement des tables de parcentilage : « Il convient cependant de savoir sur combien d'individus de chaque âge doivent être établies ces tables pour qu'on puisse leur accorder confiance. Théoriquement, elles devraient être fondées sur tous les individus d'une population donnée. Pratique-

ment, on constate qu'une centaine ou même une cinquantaine d'individus suffisent amplement à fournir un barême valable.... J'ai eu l'occasion, à propos de tests d'aptitude... de constater que des barêmes établis sur 30 sujets seulement n'étaient pas sensiblement modifiés par une enquête complémentaire doublant ou triplant ce nombre de sujets ». (Claparède « *Les méthodes* » réédition de 1946, pp. 67 et 68).

Pour l'étude de groupes, M. Chauffard précise : « pour certaines classes nous n'avions que peu délèves ayant subi les tests ou sur lesquels nous avions obtenu les renseignements voulus, nous les avons éliminés et n'avons gardé que les classes comprenant au moins 19 élèves, c'est à dire les groupes composés au moins de 19 sujets ayant été notés par le même maître ; Fisher indique que l'on peut accepter des groupes comptant au moins 17 unités ». (Chauffard : *Rigidité ou plasticité des aptitudes* in *Enfance* Mai-Juin 1949).

La méthode des enquêtes permet de dépasser très largement ces chiffres et d'atteindre des centaines de mille exemplaires (comme avec Kerschensteiner) ou des centaines de kilogrammes de fiches (comme avec Lamprecht).

D'autre part, le plan questionnaire qui est transmis à chaque collaborateur permet la plus large et la plus sûre homogénéité dans la documentation. C'est sans doute Earl Barnes qui, le premier, dès 1893, établit dans le domaine du dessin un questionnaire détallé pour mener à bien une vaste enquête en Californie « dans l'espoir qu'à travers les dessins d'enfants, il pourrait apprendre quelque chose sur la façon dont l'enfant pense et sent. Il décida de faire illustrer par les enfants le conte « Johny look in the air ». (Histoire de Jean le nez en l'air) » (voir Rouma op. cit., pp. 2, 3, 4).

Nous avons déjà vu l'essentiel du questionnaire établi par Claparède dans son *Plan d'expérience collective sur le dessin des enfants* en 1907 (voir notre développement sur *le dessin et la découverte du Moi* Liv. 1, chap. 12).

Voici le plan questionnaire qui servit de base à la vaste enquête de Lamprecht :

« I. — Que faut-il collectionner ?

1°) Il serait désirable d'obtenir du plus grand nombre possible d'enfants de tout âge des dessins faits sponta-

nément, librement, en dehors de toute intervention d'une personne adulte quelconque : parents, maîtres, etc...

Ces dessins constituent le plus souvent le produit naturel du besoin de reproduction propre à l'enfant, et le genre d'activité qu'ils supposent est le même que celui qui préside à ses jeux.

2°) On recherchera ensuite des dessins faits par le plus grand nombre possible d'enfants sur l'instigation et d'après les indications de personnes adultes, parents ou professeurs et de celles surtout qui sont chargées de réunir ces dessins, qu'on subdivisera en 2 groupes :

A) Reproduction d'objets isolés dans l'espace : chien, chat, cheval, poisson, homme, femme, garçon, petite fille, poupée, table, chambre, jardin, maison, arbre, fleur, etc....

B) Reproduction graphique d'évènements s'étant déroulés dans le temps (récits, etc...) et tout particulièrement de faits que l'enfant connaît déjà ; il s'agit, somme toute de faire illustrer par l'enfant des histoires, des contes, comme celui du « Chaperon Rouge », du « Bonhomme de neige », etc...

3°) Il serait désirable d'obtenir du même enfant le plus grand nombre de dessins possible. Il est de la plus grande importance de pouvoir suivre d'un point de vue déterminé l'évolution intellectuelle du même enfant pendant de nombreuses années.

Des dessins peuvent rendre sous ce rapport les plus grands services, ils doivent autant que possible dater des différents âges de la vie des enfants.

4°) On acceptera enfin, avec plaisir, les dessins faits aussi par les adultes, notamment et avant tout, par des personnes dont le dessin n'est pas l'occupation professionnelle. Grâce à ce groupe, nous serons à même de poursuivre le développement intellectuel de l'enfant jusqu'à l'âge adulte ; les dessins faits par des individus appartenant à des peuples dont la civilisation est inférieure à la nôtre sont également très instructifs.

Les objets à représenter sont les mêmes que ceux qui viennent d'être énumérés plus haut et les dessins seront faits, soit directement d'après l'objet à représenter, soit de mémoire.

« II — Comment faut-il collectionner ?

1°) En ce qui concerne les dessins faits sous le contrôle d'un professeur, on se conformera autant que possible aux recommandations suivantes : A) Chaque dessin doit figurer sur une page séparée. B) Il sera fait au crayon, à l'encre, en couleurs, au choix du dessinateur. C) Le professeur et les camarades d'école s'abstiendront d'influencer en quoi que ce soit le dessinateur, le premier s'abstiendra en particulier de répondre aux questions qui seront posées. D) On n'attribue aucune importance à la beauté plus ou moins grande du dessin, les dessins les plus primitifs et les plus laids en apparence sont souvent les plus instructifs au point de vue psychologique. E) Le collectionneur notera, au verso des dessins, les détails : le nom, l'âge et le sexe de l'enfant, la situation sociale du père et surtout les détails qui paraissent à première vue incompréhensibles et cela après avoir interrogé l'enfant lui-même.

2°) En ce qui concerne les dessins faits par les enfants de leur propre initiative, on se conformera encore aux recommandations précédentes ; on se renseignera notamment sur la question de savoir si le dessin a été fait de mémoire ou d'après modèle ou d'après nature, si l'enfant a fait tout seul le dessin ou s'il a été aidé par d'autres personnes ; dans ce dernier cas on indiquera les parties du dessin qui ont été faites à l'aide d'autres personnes. Il serait intéressant de posséder des données relatives aux influences qui déterminent le goût des enfants pour le dessin ; on dira si les professeurs de sciences ou de littérature se servent de dessins dans leur enseignement et dans leurs explications, si l'enfant avait déjà appris le dessin, s'il aime à regarder les tableaux, etc...

. . . . . .

Note additionnelle.

..... Le professeur Karl Lamprecht, parmi les catégories de dessins d'enfants qu'il désire recueillir, cite des illustrations de contes comme celui du Chaperon rouge. Pour que la comparaison devienne particulièrement instructive il souhaite que le plus grand nombre possible d'enfants soient invités à dessiner l'histoire de Hans guck in die Luft ».

En plus du plan questionnaire qui permet l'homogénéité de la vaste enquête, cette méthode permet l'établissement de statistiques précises, de chiffres de pourcentage

qui parlent mieux qu'une appréciation qualitative donnée par chaque expérimentateur.

Mais, la méthode des enquêtes possède aussi les défauts de ses qualités. D'abord, l'appel à un très grand nombre de collaborateurs a un inconvénient majeur. « Le plus souvent, dit Rouma, ces collaborateurs sont des instituteurs dont la plupart ne sont pas versés dans les choses de la psychologie, sont sceptiques, indifférents, ou, ce qui est pire, craignent que la valeur de leur enseignement ne soit établie d'après les travaux de leurs élèves. Suivant le cas, ils négligeront d'observer toutes les prescriptions, exprimeront à haute voix leur ennui de passer leur temps à ce qu'ils appellent des niaiseries, influenceront le travail des enfants par des explications supplémentaires ou des croquis au tableau noir etc... Kerschensteiner reconnaît que malgré ses conférences, ses recommandations personnelles, une surveillance assidue pendant les travaux, il fut obligé au cours de l'une de ses enquêtes sur les écoliers de Munich, de sacrifier les copies fournies par 20 classes, parce qu'il reconnut qu'elles avaient été influencées. Dans une enquête sur la représentation du cheval, il découvrit dans certaines classes une grande majorité de dessins présentant, outre l'animal, le ratelier, fait indiquant certainement que les enfants avaient été aidés par une gravure ou un dessin » (Rouma : *Le langage graphique de l'enfant* 1913, page 17). (Le même auteur souligne encore ce défaut dans sa *Sociologie pédagogique* page 73, Delachaux 1914).

A la suite de la découverte de l'intervention des adultes dans les épreuves destinées aux enfants, Kerschensteiner fut mis dans l'obligation d'établir de nouveaux questionnaires pour les enquêtes auxquelles il procéda dans 3 écoles choisies...

Le second défaut capital de la méthode des enquêtes, c'est de livrer à l'expérimentation des dessins en somme « sans vie ». Comme le remarque bien Luquet dans son ouvrage *Les dessins d'un enfant* (Alcan 1913) : « Cette méthode est essentiellement un méthode statistique : elle porte sur une pluralité d'individus et d'individus, si j'ose dire, amorphes. On nous dira par exemple et on nous montrera par des figures que dans certains dessins d'enfants les bonhommes ont la tête de face et le corps de

profil qu'ils ont ou n'ont pas de bras ; mais souvent on négligera ou l'on sera dans l'impossibilité de nous apprendre l'âge de l'auteur de chaque dessin, et toujours on sera incapable de nous dire depuis combien de temps il dessinait quand il l'a fait, dans quelles circonstances il l'a exécuté, comment il l'a interprété, ce qui est, je crois, autrement important que le simple aspect visuel des lignes tracées sur le papier » (op. cit., préface page VIII). En particulier, il est très important, en effet, de connaître la réaction de l'enfant lorsqu'on lui donne le sujet à traiter, d'observer son attitude au cours de l'épreuve et de recueillir des commentaires... Tous ces renseignements sont indispensables si l'on veut interpréter objectivement un dessin (Voir P. Naville, op. cit., page 371, 372, 373. *Les verbalisations périgraphiques*). D'autre part, les dispositions de l'enfant peuvent varier au cours des épreuves, il peut y avoir de grandes différences d'entraînement pour chacun des sujets proposés ; le milieu importe aussi comme nous allons le voir.

Les critiques ont été d'ailleurs très nombreuses : « Le degré d'évolution dépend beaucoup de l'attrait que présente le sujet choisi et du nombre de fois qu'il a été traité. Chez les petits citadins que j'observe, remarque Rouma, le schéma de l'animal est fortement en retard sur celui du bonhomme » (*Le langage graphique de l'enfant* 1913, page 64). « Il faut nécessairement qu'il (l'enfant) ne sente peser aucune espèce de contrainte et que son travail soit réellement du dessin tracé librement » ajoute le même auteur (op cit., page 184). « Je rappelle à cette occasion le danger d'interpréter un dessin sans savoir par le détail comment il a été fait » souligne de son côté Prudhommeau (op. cit., page 29, 1947). En effet « nous basons trop souvent nos jugements sur le témoignage superficiel de la « réussite » ou de « l'échec » comme dit fort justement Gesell « l'enfant de 5 à 10 ans » P. U. F. 1949, chapitre 1 page 4).

Mais la critique la plus mordante semble être formulée par Elise Freinet et M. Davau dans le N° 9 de Juin 1938 des *Brochures d'Education Nouvelle Populaire* (*Le dessin libre*) : .... « On a écrit beaucoup sur « le dessin d'enfants ». On n'y a jamais compris grand chose. Des psychologues, des pédagogues, des psychiatres ont réuni dans leurs

cartons des documents impressionnants ; ils les ont étalés sur leur table, et se frappant le front, ils ont dit : « Qu'est-ce que ça peut bien vouloir dire ? Est-ce que la psychologie n'y trouverait pas son compte ? Est-ce que la sexualité n'y serait point indiquée ? Est-ce que la pathologie n'y serait pas inscrite ? Que les enfants se taisent et ne nous dérangent pas ; ici travaille le spécaliste !

Comment travaille le spécialiste ? Comme tout intellectuel, il a des lorgnons, un stylo, des feuilles blanches et des livres. Dans la tête, il a des cases toutes prêtes : animisme, réalisme, égocentrisme, syncrétisme, il s'arrange pour loger tout ce qu'il découvre dans l'une de ces cases et quand les cases sont garnies, il écrit des livres sur le dessin d'enfant avec des arguments à l'appui. Le pédagogue dit : « Voici un exemple typique de réalisme » — Veuillez voir dit le psychanalyste, cette petite fille a fait une fumée toute droite au bord du toit, sans enroulements ni volutes. C'est un signe manifeste d'obsession sexuelle. Il faudra surveiller cette enfant ! — Attention, dit le « névropathe » (sic), voici un chien qui a la tête d'un homme et un homme qui a des pieds de chien, c'est du domaine du délire. Recherchez les antécédents du petit garçon. Et tout le monde tremble devant tant de mystère et on ouvre les livres de spécialistes et l'on dit : — Je crois que j'ai un peu compris. Donnez-moi des dessins d'enfants que je regarde ! Mais oui, en effet : voilà une ligne droite, et, tout près, une ligne ronde... Ah ! mais c'est grave ! Qui m'aurait dit çà de ce petit enfant !... Il faudra que je le dise à sa mère ! J'éviterai un malheur !...

..... Notre conviction personnelle est que tout ce qui a été écrit systématiquement en fonction de la psychologie humaine est une somme monstrueuse d'erreurs et de plagiats, et notre espoir serait de voir les prérogatives du bon sens reprendre leurs droits sur les divagations de l'intellect spécialisé aux fonctions abstraites. L'enfant est devant nous, simple et nu comme le petit animal son frère. Comme lui, il gambade, fait des culbutes, tout à sa joie de vivre. Toute activité spontanée ne sera que l'expression de cette joie de vivre qu'il nous appartient d'éduquer dans un sens de grande humanité. Le dessin d'enfant est une des manifestations de cet élan de vie et il nous livrera les secrets de l'âme enfantine dans la mesure où nous

aurons compris tout le comportement de l'enfant..... Ne regardons pas le dessin en soi, regardons l'enfant dessiner... etc » (op. cit., pages 1 et 2).

Mais la connaissance de l'enfant en tant qu'individu ne suffit pas, il faut connaître les milieux dans lesquels il vit : milieu scolaire et milieu familial : « L'enfant de 5 à 10 ans, écrit Gesell, est en fait au sommet d'un triangle de relations individuelles. La vie serait apparemment plus simple pour lui s'il fallait s'adapter seulement à ses parents ou à ses maîtres, mais il doit s'adapter à deux séries d'adultes » (« *L'enfant de 5 à 10 ans* » P. U. F. 1949, pp. 22 et 23). Or, les renseignements fournis par l'enquête, ne remplaceront pas le contact direct du chercheur avec l'enfant, avec le milieu scolaire et avec le milieu familial.

Dès 1895, les *Child observations* publiées par l'Ecole Normale de Worcester dans le Massachussets (siège de l'Université Clarck dont Stanley Hall était le président) avaient montré le rôle essentiel du facteur milieu sur la vie psychique de l'enfant (voir Compayré : Préface de l'ouvrage de Sully *Etudes sur l'enfance* p. X). (Ce facteur l'emportant sur l'influence de l'hérédité).

Cette influence du milieu est particulièrement soulignée par Sully (1895). « Les divers enfants paraissent trouver moyen de modifier de différentes façons l'aspect du corps, vu de face et de profil, quelques uns d'une façon extraordinairement rudimentaire, d'autres avec plus de goût, suivant leur degré d'intelligence naturelle et probablement aussi suivant les modèles mis sous leurs yeux, soit par des gravures, soit par les dessins de leur mère ou de leur instituteur » .... « Chez un garçon de cinq ans, nous avons nettement distingué deux formes ; mais cet enfant faisait partie d'une famille très instruite et avait probablement eu le privilège de trouver des personnes prêtes à l'aider » (op. cit., pp. 505 et 506).

Rouma étudiant les dessins du petit Gérard âgé de 7 ans, remarque : « Il représente les 4 pattes par deux fois, deux traits se croisant. Il donne ainsi l'impression d'un cheval allant au pas. Ce mouvement a été pris par Gérard à l'instituteur qui avait représenté au tableau noir pendant une leçon de calcul, des quadrupèdes divers dessinés rapidement ». (*Le langage graphique de l'enfant* chap. X, page 204). Le même auteur poursuit (. 208) « Les

images, les dessins des camarades, les croquis des professeurs etc... ne sont pas sans exercer une certaine influence sur les enfants. Des détails ou des ensembles leur plaisent particulièrement pour leur forme ou le procédé technique au moyen duquel ils ont été tracés. Les mouvements rapides, les effets inattendus exercent sur eux un attrait considérable » ..... « J'ai eu l'occasion dans la suite d'assister dans des classes à de véritables épidémies de clichés déterminés, tout comme on constate la conquête de toute une classe, voir de toute une école, par une interjection, une phrase type ou un geste quelconque. Gérard avait été vivement frappé par la vue du procédé employé par son maître pour tracer rapidement des pattes à un cheval. Ce mouvement lui avait plu, il s'était appliqué aussitôt à le reproduire... » Page 209 : « Le point de départ est ici une impression visuelle spécialement agréable parce qu'elle fait saisir un mécanisme que l'enfant se réjouit déjà de traduire en impressions musculaires ».

L'exemple de Luquet est aussi net : après avoir étudié les dessins de sa fille Simone il voulut examiner ceux de son fils Jean, plus jeune, mais « sa spontanéité était continuellement influencée par l'exemple, les critiques, ou les conseils de sa sœur » (Luquet *Les dessins d'un enfant* 1913, préface p. XV).

De son côté, Prudhommeau remarque : « Les observations que j'ai faites m'amènent à penser que si l'enfant est accessible à la notion de contact, nous devons tenir compte d'une influence possible. Tout se passe comme si ce réalisme était sous la dépendance étroite de deux éléments : personnalité de l'enfant et influence du milieu. Il y a une infinité de comportements possibles suivant le degré de maturité atteint par l'enfant, son imagination et les suggestions provenant du milieu enfantin ou adulte pouvant apporter ou même imposer des modèles qui provoqueront pour une période donnée l'apparition de formes qui n'ont rien de spontané ni d'enfantin » (op cit., page 29, 1947).

Mais l'influence du milieu ne se borne pas seulement à l'intervention directe ou indirecte des personnes qui gravitent autour de l'enfant. Le niveau social de la famille, les facteurs matériels, intellectuels, affectifs, et moraux, créent une ambiance que « l'esprit absorbant »

de l'enfant — pour reprendre une expression de Mme Montessori — assimile à son niveau. Comme le remarque par exemple Rouma « les jouets mécanisés, les journaux illustrés pour enfants, les représentations cinématographiques, les lectures, etc... fournissent aux enfants des milieux bourgeois des éléments sur lesquels s'exerce l'imagination créatrice.... (op. cit., page 122). De même le petit Jef « dénonce dans ses dessins et dans ses conversations, avec une ingénuité déconcertante, l'amoralité de son milieu » (op. cit., page 183).

Dans une communication faite à la Société de Psychologie de Paris en Juin 1948 (publiée dans la revue *Enfance* N° 5 de 1948), M. Spitz démontre, à la suite de ses nombreux travaux, que « les enfants élevés dans un milieu où ils sont privés d'affectivité, se développent au point de vue intellectuel beaucoup moins rapidement que ceux qui vivent dans un milieu favorable » (voir aussi *Enfance* Juin 1949, page 209) *Rigidité ou plasticité des aptitudes chez l'enfant* par C. Chauffard):

La notion de milieu peut être étendue d'ailleurs au-delà du cadre familial et scolaire pour atteindre les plans sociaux et économiques comme le prouvent par exemple les dernières enquêtes ethnologiques comme celle de Fr. Brown (1944) (*An experimental and critical study of the intelligence of negro and white kindergarten children* journal of genetic Psychol. LXV 1944, p. 161 et H. Piéron *Psychologie différentielle* P. U. F. 1949, Livre I, chapitre III, p. 113) ; on peut même envisager les facteurs philosophiques et religieux et élargir la notion de milieu jusqu'à l'époque. Pour abréger, citons enfin, les premiers résultats obtenus par l'enquête sur les niveaux des enfants d'âge scolaire et le dépistage des déficients commencée dès 1943 et encore en cours. Ceux-ci prouvent grâce aux 105 mille dossiers constitués, « l'importance réciproque de trois variables : l'âge, le sexe, le milieu social, révélant une influence extraordinaire de ce dernier facteur » (cf. *Bull. du groupe d'études de l'Université de Paris* du 21 Novembre 1950, pages 82 et 83 et *l'Education Nationale* du 14 Décembre 1950, pages 5 et 6) (1).

(1) (*Cf. : aussi les résultats de l'enquête publiés par l'Institut National d'études démographiques N° 13 de la collection* « Travaux et documents » in 8°, 284 p.).

Les quelques exemples que nous venons de citer prouvent donc l'importance d'une connaissance parfaite de l'enfant et de son milieu pour l'interprétation des dessins, puisque, en somme, « la psychologie d'un enfant est déterminée par sa maturité et son expérience. Les expériences sont à leur tour déterminées par la maturité aussi bien que par le milieu dans lequel il vit » (Gesell op. cit., page 49).

B. — *Autres méthodes.*

Une autre méthode de documentation pour réaliser l'étude des dessins d'enfants, est la méthode de collationnement : elle consiste à recueillir les dessins « provenant de différentes sources ». Elle présente à la fois les qualités et les défauts de la méthode des enquêtes, à un degré moindre. Elle permet de recueillir des documents relativement nombreux puisque plusieurs collaborateurs participent aux recherches.

Ainsi, Corrado Ricci (1887) l'un des premiers spécialistes du dessin enfantin, se servit des documents suivants pour rédiger son ouvrage *L'Arte del Bambini :* 1°) Une centaine de dessins recueillis par lui auprès des enfants de ses amis ; 2°) Un millier de dessins obtenus dans les écoles communales de Bologne ; 3°) 250 dessins provenant des écoles de Modène ; 4° Des travaux en argile exécutés par une vingtaine d'enfants dans des fabriques d'ustensiles en argile (voir en particulier Rouma op. cit., pages 1 et 2).

Les documents sont suffisamment nombreux pour permettre une étude sérieuse, d'autre part, les collaborateurs étant en petit nombre — et en général eux mêmes spécialisés — l'expérimentateur peut éliminer tout risque de faute dans la conduite de l'épreuve à laquelle sont soumis les enfants,

Cependant, ici encore, l'expérimentateur ne se trouve pas en contact avec les auteurs du dessin et ne peut donc « vivre » l'expérience avec eux, ni les connaître. Tous les défauts que nous avons alors signalés subsistent. Quoi qu'il en soit, cette méthode — comme celle des enquêtes — permet l'élaboration de travaux généraux fort intéressants.

D'ailleurs, la collection de dessins peut être aussi réalisée par la méthode d'observation directe : l'investigateur assiste lui même à toutes les épreuves et peut connaître parfaitement tous les enfants et la signification de chaque

dessin : il interroge, fait commenter les réalisations graphiques, propose d'autres sujets, pour vérifier certains points. Si le groupe enfantin est trop important, l'expérimentateur peut isoler les enfants et les faire dessiner les uns après les autres sous son contrôle permanent.

La psychologie de l'enfant a apporté d'autre part, en propre, une méthode qui jouit actuellement d'une grande faveur : c'est la méthode biographique. « L'auteur recueille tous les dessins au fur et à mesure de leur exécution, note les explications qu'en donne l'enfant, ainsi que les circonstances dans lesquelles chaque dessin a été fait, puis, il essaye de dégager de l'ensemble de ces matériaux les lois du dessin chez l'enfant » (Jonckeere op. cit., page 78). Depuis le premier journal de Dietrich Tiedemann (1787) cette méthode a été illustrée dans le cadre général de la psychologie de l'enfant par Preyer, Darwin, Taine, Pérez, Luigia Ferri, Pollock, Schinn, Scupin, Cramaussel, Stern, Guillaume, Bühler, etc...

De nombreux spécialistes du dessin l'ont aussi pratiquée, par exemple Brown Elmer (1897) : il publia 4 biographies, celles de : 1°) Ruth W. observée par sa tante habitant sous le même toit, Milicent Wasburn Schinn, du 27e au 64e mois ; 2°) Ruth observée par sa mère, Catherine Woolsey Slack, de 3 à 5 ans « particulièrement au point de vue de l'évolution du bonhomme, représenté ici par le père dont le portrait est demandé chaque mois à l'enfant » ; 3°) Bayard observé par sa mère Eléonor Gibbons Sharp, du 28e mois à 5 ans « particulièrement au point de vue de la représentation des animaux » ; 4°) Caroll observé par sa mère L. Medburg Chapman du 32e mois au 48e, (voir Rouma, op. cit., pages 12 et 13).

Lukens (1896) a observé le développement graphique spontané chez une petite fille depuis l'âge de 2 ans et 3 mois à l'âge de 4 ans et 8 mois. Baldwin (1895) a suivi sa petite fille du 19e au 28e mois au point de vue « imitation graphique » (cf. *Le développement chez l'enfant et dans la race* chapitre V, pp. 75 à 82 : 19 dessins). Louise Hogan (1898) a publié une monographie sur l'évolution générale de son enfant jusqu'à l'âge de 8 ans. « L'ouvrage s'étend longuement sur les dessins, spontanés ou provoqués de l'enfant » (Rouma op. cit., page 14). Breest (1905) publie une monographie d'un enfant très doué. Van Gennep (1911)

publie les copies de dessins et de lettres réalisées par sa fille aînée Ketty « alors âgée de cinq ans, née et élevée en banlieue et par suite moins brillante que les petites Parisiennes du même âge, mais plus qu'elles douée d'esprit d'observation et d'adresse manuelle » (voir *Archives de Psychologie*, tome X, 1911, pages 326 à 337). Kurt Dix (1912) décrit l'évolution graphique de son fils (*Körperliche und geistige Entwicklung eines Kindes. Heft 2 : die Sinne Leipzig*). Luquet (1913) consacre la plus célèbre des monographies à l'évolution graphique de sa fille Simone. Cette étude *Les dessins d'un enfant* (Alcan 1913) devenue classique, servira de base à toutes les recherches ultérieures de Luquet et des autres spécialistes. L'auteur reproduit dans son ouvrage 581 dessins de sa fille sur les 1.700 qu'il possédait alors d'elle : les observations ont été faites depuis l'âge de 3 ans 3 mois 10 jours (planche I) à l'âge de 8 ans 8 mois 22 jours (planche XC). Helga Eng (1927-1931) étudie l'évolution graphique d'une petite Norvégienne «année par année, depuis son premier trait jusqu'à l'âge de 8 ans » (voir P. Naville, op. cit., page 330). Rasmussen (1927) étudie les dessins de ses deux filles R. et S. (R. de 18 mois environ à 7 ans 5 mois) (*les dessins d'enfants*, chapitre III dans son ouvrage « *Psychologie de l'enfant* »). Hatano (1935) étudie son enfant pendant 1 an, à l'âge de 3 ans (Ouvrage japonais) (*Le développement d'un enfant pendant un an d'après ses dessins*). Jeanne Taillieu (dans *Pour l'Ere Nouvelle* N° 168 de Juin 1935) publie les observations qu'elle a faites sur un petit garçon âgé de 9 à 10 ans. Baumgarten (1936) étudie les dessins d'un enfant bien doué (décédé prématurément) *Supranormale Zeichnen eines Kindes* (P. Naville op. cit., pages 393 et 394). Prudhommeau (1947) nous fait assister à l'évolution graphique du petit Claude dont il a filmé les principales activités (*Le dessin de l'Enfant*, P. U. F. 1947), etc....

C'est la méthode biographique qui permet le maximum d'homogénéité dans la conduite de l'expérience prolongée et qui permet la meilleure connaissance de l'enfant et de son œuvre. Luquet en fait l'apologie dans la préface de son premier ouvrage essentiel sur le graphisme : *Les dessins d'un enfant* (1913). Citant Sully et Compayré qui, dans *les Etudes sur l'Enfance* soulignent

aussi toute la valeur de cette méthode (voir page 34 et préface) Luquet affirme : « Nous nous croyons donc en droit de conclure que c'est seulement sur des monographies que peut s'appuyer solidement et utilement l'étude du dessin enfantin » (op. cit., page XVII).

C'est qu'en plus des qualités que nous avons signalées, la méthode biographique permet aussi de mieux saisir l'évolution du dessin pour chaque enfant, car « les changements se produisent peu à peu, de façon si insensibles qu'ils échappent souvent à l'observation » (Gesell op. cit., chapitre II, page 19) et « comme l'œil a besoin de deux images se recouvrant partiellement pour voir la profondeur, nous avons besoin de deux niveaux voisins de maturité pour obtenir une vue en profondeur du développement de l'enfant » (Gesell, op. cit., page 20). Or, comme le dit Luquet, les méthodes statistiques « nous laissent ignorer les modifications que le dessin a subies chez cet enfant à mesure qu'il avançait en âge, en habileté, en expérience » (op. cit., préface page XIII). C'est donc par cette méthode que nous saisirons les nuances évolutives et que nous pourrons les expliquer.

Mais la méthode biographique ne possède pas que des qualités. Il arrive, d'abord, que les études biographiques soient réalisées par d'autres que l'expérimentateur lui-même, celui-ci, travaille alors sur des résultats acquis hors de sa présence. Dans ce cas, les principaux avantages que présente à priori la méthode tombent (voir par exemple l'étude de Brown Elmer 1897). Ensuite il arrive que l'enfant, sujet d'étude, soit victime d'une « suréducation ». L'ambiance dans laquelle il vit devient vite anormale, transformée par la présence continuelle de l'expérimentateur qui est bien souvent le père. Dans quelle mesure donc, les résultats obtenus peuvent-ils avoir une valeur de généralité ?

Luquet affirme bien que « même une monographie unique peut.... suffire au moins provisoirement, pour fonder des conclusions générales. Seules dignes de la qualification de scientifique », (op. cit., préface page XIX). Il ajoute même : ..... « En termes abstraits, le problème qui se pose ici est le problème même de l'induction : est-il légitime de conclure, non pas même de quelques uns, mais de un à tous ? Il est aussi légitime pour moi de

voir l'enfant dans Simone que pour Aristote de voir l'homme dans Callias. J'ai parfaitement le droit au lieu de dire : «Simone dessine ainsi», de dire : «L'enfant dessine ainsi », ayant posé par convention que j'appelle enfants au sens strict ceux des enfants qui dessinent comme Simone. Le problème devient donc celui-ci : il s'agirait d'établir qu'en fait il existe des enfants qui ne dessinent pas comme Simone, et c'est à ceux qui contesteraient la valeur de mon induction qu'incomberait l'onus probandi. Quand on aura établi en fait l'existence concrète d'enfants qui ne rentrent pas, au point de vue du dessin, dans le type que j'ai établi sur l'exemple de Simone, il restera simplement à rechercher les raisons de ces différences. La science ne progresse pas autrement » (op. cit., préface page XX).

Cependant, les nombreuses influences de l'entourage de l'enfant que nous avons relevées dans l'étude biographique de Luquet prouvent qu'une étude de ce genre ne réalise qu'imparfaitement les conditions scientifiques exigées. En voici quelques exemples :

1°) Influence directe de M. Luquet : (*Les dessins d'un enfant* 1913, page 22) ..... « La lessiveuse est certainement inspirée par le souvenir de celles (782 A et B) que je lui avais dessinées 17 jours auparavant.... ». Page 120 : à 3 ; 6 (7) (3 ans 6 mois 7 jours). « La vue du canif qui est devant S. sur ma table où elle dessine, l'amène à me demander de lui dessiner un canif. Je fais le dessin 287 a ; elle le compare à l'objet réel et me fait rajouter entre les deux clous que j'ai figurés, un 3ème qui existe bien dans la réalité. Mais, ce dessin, bien que conforme au canif réel, celui-ci étant fermé, ne la satisfait pas et elle me dit : « Il y a une chose qui coupe » (la lame) et je fais alors le dessin 287 b qui la satisfait ; et elle même dessine une série de canifs analogues (287-292) ... ». Page 121 : « Dans le « Clocher avec une petite maison » (80) reproduction de mémoire d'un modèle que j'avais dessiné à S. maintes fois auparavant, elle ne manque pas de dessiner ce qu'elle appelle la « petite raie » c'est à dire la ligne de mon modèle représentant le sol et dont elle semble ignorer la signification ». (Simone a alors 3 ; 4 (25) (3 ans 4 mois 25 jours). Page 122 : « Son premier bonhomme 38 (3 ; 4 (13)) ne correspond que de très loin à mes modèles de messieurs qui l'ont pourtant inspirée ; et si sa première « Madame » (39) (3 ; 4 (13)) a des mains dont l'une tient un panier comme mes plus récents dessins de « Madames », elle en diffère notamment en ce qu'elle est de face tandis que les miennes étaient toujours de profil ». Page 139 : « Dans les modèles que je faisais à Simone, mes messieurs étaient toujours de face et mes « mes dames » de profil ». Page 140 : « A l'âge de 3 ; 4 (25) Simone me demande une maison. J'en fais une qui aurait dû la satisfaire, car elle comprenait

tous les éléments habituels des maisons que je lui dessinais couramment..... ». Page 192 : « A 3 ; 5 (16) comme j'avais dessiné à Simone sur sa demande une dame portant un panier.... ». Page 195 : « A 3 ; 5 (26) comme elle m'avait demandé de lui faire une grenouille je lui en dessine une... ». Page 209 : « L'éveil d'un sens de la perspective se manifeste chez Simone dans le lavoir 782. (5 ; 0 (29)). En effet, par association d'idées, elle y rajoute un fourneau de lessiveuse (qui, avec ses pieds figurés en rabattement, ressemble assez à un soleil rayonnant), puis la lessiveuse figurée par un rond. Elle me la montre en me disant : « Çà, c'est le fond ; comment qu'on peut faire pour faire les bords et le toit (c'est à dire la plaque ronde percée de trous dont on recouvre le linge) et le bouchon ? » (le couvercle). Après avoir hésité si je dois intervenir, je lui fais la figure A. Ce dessin heurte ses habitudes de réalisme logique, et elle me déclare d'abord « C'est pas çà » puis, après l'avoir regardé attentivement elle reprend « Oui c'est tout à fait comme çà ». Elle me demande alors de faire le « bouchon ». J'hésite davantage encore à porter une atteinte nouvelle et plus forte à ses habitudes graphiques ; enfin je lui explique que je ne peux pas rajouter le couvercle au dessin A parce que quand le couvercle est mis on ne voit plus ce qui est dans la lessiveuse, et je fais le dessin B qu'elle accepte, d'ailleurs à ce qui m'a semblé, sans en être entièrement satisfaite ».

2°) Intervention de Mme Luquet : Page 21 : « Les petites casernes » (guérites) 320 et 321 sont la reproduction d'un dessin que sa mère lui avait fait six semaines auparavant.... ». Page 26 : « L'espèce de clocher du dessin 125 (3 ; 5 (6)) avait été annoncé comme devant représenter une maison. La mère de Simone lui ayant dit que cette maison n'était pas jolie, elle fait la maison triangulaire qui est à côté »..... Page 60 : « Comme Simone montre à sa mère ses dessins 512 (4 ; 2 (24)), 519, celle-ci lui demande du bonhomme du haut énoncé comme un bonhomme si ce n'est pas une grenouille : « C'est vrai, dit Simone, çà y ressemble ». Elle me montre alors ce bonhomme comme une grenouille et ne veut pas démordre de cette interprétation malgré mes protestations que c'est un bonhomme »....

3°) Intervention de M. et Mme Luquet : Page 40 : « Après avoir dessiné la souris 102 (3 ; 5 (0)) sans oreilles, puis le chat 103 auquel on lui en fait rajouter, elle en ajoute de même à la souris 102 ».

4°) Influence d'un camarade (Fernand) : Page 24 : « Les dessins consécutifs 1451, 1452, 1453, 1454, 1455 et 1456 sont suggérés par un dessin d'un petit camarade qu'elle vient de voir et qui représente une maison et un arbre avec un cavalier et des oiseaux »..... Page 104 : « ..... Dès l'apparition de ce nouveau type, la maison sans toit n'est plus jamais figurée ; quant au toit en pignon, abstraction faite de la maison 1001 (6 ; 4 (8)) copiée sur le même modèle que 880 bis, il ne reparait plus qu'à trois reprises très éloignées : 1136 (6 ; 7 (26)) et 1137 (sûrement sous l'influence d'un dessin qu'un petit camarade de Simone vient de faire devant elle. Page 115 : « Le toit en pignon apparait dans les dessins de maisons en élévation avec 891 (5 ; 6 (13))

sous l'influence du modèle sur lequel avait été copiée celle de 880 bis (5 ; 5 (18)), il subsiste pendant quelques temps d'une façon intermittente, puis disparait complètement, remplacé par le toit en longueur, à partir de 928... Il ne refait une apparition, d'ailleurs isolée, que dans les dessins 1136 (6 ; 7 (26)) et 1137 immédiatement consécutifs à la maison 1135 à toit en longueur, sous l'influence d'un dessin de son petit camarade Fernand qui, copiant cette maison de Simone, avait substitué à son toit en longueur un toit en pignon.

Quelque temps auparavant, s'amusant à dessiner avec le même camarade, Simone avait fait son propre portrait, que Fernand avait ensuite dessiné aussi. Simone remarque alors d'une part, qu'il fait un cou ce qui attire son attention sur ce détail qu'elle n'avait figuré auparavant qu'une seule fois, dans un dessin très antérieur (890), d'autre part, qu'en dessinant les doigts il les compte et qu'il en fait cinq ; aussi comme elle n'avait fait que trois doigts à chaque main de son portrait 1118 s'empresse-t-elle d'en rajouter deux. Page 132 : « Le cou apparu une fois unique dans le dessin 890, ne reparaît cette fois d'une façon durable, qu'avec le dessin 1145 où cette addition est empruntée, c'est Simone elle-même qui le signale, à un dessin qu'un petit camarade a fait devant elle 3 jours auparavant, etc... ».

5°) Influence du frère : Page 24 : « Les baignoires 1439 (7 ; 3 (21)), 1441, sont également suggérées par des dessins de baignoires que vient de faire son petit frère... ». Page 24 : « Le mille pattes 1638 et le mouton 1639 sont suggérés par le fait que son petit frère vient de lui montrer deux dessins faits par lui et représentant l'un un mouton, l'autre un quadrupède ».

Il est difficile dans une monographie qui veut être objective d'empêcher ou de contrôler les influences de l'entourage enfantin et même adulte, y compris, l'intervention de l'expérimentateur lui-même - comme Luquet - qui affirme pourtant dans sa préface : « Nous nous croyons donc en droit de conclure que c'est seulement sur des monographies que peut s'appuyer solidement et utilement l'étude du dessin enfantin » (op. cit., p. XVII, préface).

Nous pouvons citer d'autres exemples d'études biographiques ou l'intervention de l'entourage est aussi nette que dans la monographie de Luquet. Ainsi, dans l'étude que fait Rasmussen (1927) (op. cit.) sur l'évolution graphique de ses deux filles R. et S. nous pouvons lire (pages 85, 86, 87) :

« Lorsque R. eut 7 ans et 4 mois, je fis une nouvelle expérience pour le dessin d'après le modèle. Je posai un cylindre sur une boîte à enveloppes couchée sur un de ses côtés, de façon à ce que le cylindre fût placé plus près de l'angle le plus rapproché, avec l'axe un peu éloigné de l'arête verticale de la boîte. R. exécuta le dessin reproduit fig. 23 sur lequel la boîte est assez bien rendue. Mais le cylindre qui

est, lui aussi, bien observé, est placé tout à fait au fond, sur le bord postérieur, et il est fortement incliné. J'indiquai l'imperfection du cylindre et proposai à R. d'essayer encore une fois. Elle fit alors un nouveau dessin sur lequel le cylindre était bien posé par rapport au coin et à l'arête, mais où il était encore un peu incliné. Afin de contrôler son dessin antérieur de ma corbeille à papiers, je lui fis dessiner celle ci ; cependant, à part un petit progrès dans la reproduction de la circonférence du cylindre, son dessin était en somme analogue au précédent. Cette fois non plus elle n'observa pas correctement la forme prise par le bord supérieur mais dessina, en haut, de mémoire, un ovale. Je lui montrai alors comment elle voyait réellement le bord supérieur et elle arriva en effet à le voir correctement... ». Page 87 : « ..... Cette collection assez riche de types différents et d'autres de ses dessins, provenaient de ce que j'avais dessiné très souvent pour elle au cours des années.... »

La grand-mère aussi influence les dessins prétendus spontanés de l'enfant. Page 84 : « Un mois plus tard, (R. a 7 ; 2), R. eut la visite de sa grand-mère. Celle-ci dessina des arbres pour R. et lui fit remarquer qu'ils sont d'autant plus petits qu'ils sont éloignés.... A la suite de cette leçon, R. dessina une image perspective d'une rangée d'arbres, dans laquelle les lois de la perspective, à partir du troisième ou, en tout cas, du quatrième arbre, étaient étonnamment respectées....

L'entourage de l'enfant — y compris la bonne — participe aux progrès graphiques..... Page 64 : Rasmussen remarque cependant qu'« il est difficile de savoir s'il n'y a pas eu d'influence dans la forme d'indications de la part de l'entourage ». Page 71 : .... « Ces progrès étaient peut-être dus à l'influence des grandes personnes, car R. demandait à tout le monde, même à la bonne, de lui dessiner quelque chose ». Page 87 : ..... « Généralement, ce sont les animaux qu'elle m'a vu dessiner qu'elle dessine à son tour. C'est pourquoi ses dessins, à chacune des différentes phases, sont fortement influencés par des modèles que son entourage lui a dessinés ». Page 88 : ... « dans le dessin ci-dessous fig 24 (représentant papa et maman) exécuté par R. lorsqu'elle avait (6 ; 4), l'influence de la bonne se fait fortement sentir.... Page 92 : « Une dernière nouveauté dans les dessins spontanés de R. avant qu'elle n'allât en classe fut ses essais de reproduire les images de l'histoire naturelle qu'on lui donnait à regarder.... ». Page 93 : « C'est dans la reproduction des personnages qu'elle était le plus avancée probablement à cause d'indications particulièrement fréquentes... » etc...

Nous ne parlerons pas enfin de la méthode clinique, car elle ne vise pas directement à obtenir des documents graphiques : dans la méthode clinique de Piaget, les documents graphiques sont utilisés immédiatement dans l'expérience en cours, et dans la méhode psychanalytique, les documents sont des dessins qui s'intègrent dans la cure (voir les études de Madame Sophie Morgenstern (1927-1937)).

CHAPITRE II

Les principales épreuves de dessin dans les tests psychologiques

NOUS avons vu que les réalisations graphiques de l'enfant évoluaient en même temps que sa structure mentale. Il est donc possible de classer des dessins enfantins par rapport à l'âge mental de celui qui les a réalisés.

C'est pour cette raison que J. Bourjade alors directeur de l'Institut de Psychologie de Lyon, commentant l'arrêté ministériel du 5 Août 1947, relatif à la licence de Psychologie proposait, parmi les épreuves pratiques du certificat de Psychologie de l'Enfant et Pédagogie, le classement systématique d'une série de dessins d'enfants présentés en désordre, « dans l'ordre correspondant au progrès normal du développement mental tel qu'il est révélé par le dessin ».

Certes, nous l'avons déjà remarqué, le milieu peut influencer les réalisations enfantines, mais aussi, comme le souligne Rasmussen (op. cit., page 73) « cette influence n'est pas assez forte pour que l'enfant dépasse une phase de développement fixée par les lois naturelles ». Toutefois « elle peut, par contre, à un certain degré, hâter le développement ». Les épreuves de dessin ne revendiqueront donc pas une exactitude absolue pour situer un niveau mental et nécessiteront d'autres moyens de contrôle pour fixer un jugement à peu près sûr.

D'autre part, les productions graphiques pourront révéler le caractère affectif de leurs auteurs et toute leur personnalité, comme nous l'avons déjà indiqué au cours de notre rapide rétrospective sur l'étude du dessin : « tout dessin, toute peinture d'enfant, peut être regardé sous l'angle test ; chacun d'eux permet des observations d'ordre psychologique en laissant transparaître des marques instructives de caractère et d'expression ». Ce jugement de M. Belvès (paru dans *Pour l'Ere Nou-*

velle d'Avril 1946, page 42) reflète l'opinion communément admise par tous les spécialistes.

Les auteurs qui se sont spécialement intéressés à l'élaboration ou à la révision de tests de dessin, sont particulièrement nombreux et nous ne pourrons les citer tous ; en voici quelques uns : Binet (de 1898 à 1911), Thorndike (1913) (*The measurement of achievement in drawing*), Fay (1923) (*Une méthode pour le dépistage des arriérés dans les grandes collectivités d'enfants d'âge scolaire*), Florence Goodenough (1926-1928) (*Measurement of intelligence by drawing*), Oakley (1931) (*The interpretation of children's drawings*), Pariog (1932) (*Psihologia desmnului*), Kline et Larey (1933) (*A measuring scale for free-hand drawing*), Wintsch (1935) (*Le dessin comme témoin du développement mental*), Hinrichs (1935) (*The Goodenough drawing test in relation to delinquency and problem behavior*), Peck (1936) (*An experiment with drawing in relation to the prediction of school sucess*), Smith (137) (*Etude du test de Goodnough*), Miller (1938) (*Intelligence testing by drawings*), Lauretta Bender (1938) (*Le test de Goodenough et tests de dessins géométriques*), Spoerl. D. T. (1940) (*The drawing ability of mentally retarded children*), Springer (1941) (*A study of the drawings of maladjusted and ajusted children*). Cain (1943) (*The objective measurement of accuracy in drawings*), Mac Carthy (1944) (*Variabilité des notations dans un test de dessin*), Fontes, Leite da Costa et Ferreira (1944) (*Contribuiçao para o estudo do tests de Fay aplicado em crianças partugeses*), Osterrieth (1944) (*Le test de copie d'une figure complexe : contribution à l'étude de la perception et de la mémoire*), Ames et Gesell (*The Gesell incomplete man test*) (1943) et *Free drawing and completion drawing*) (1945), Havigurst, Gunther et Pratt (1946) (*Environment an the draw a man test : the performance of Indian children*), Rey (1946) (*Epreuves de dessin, témoin du développement mental*) (Test de Fay et figure conplète), W. Löwenfeld (1947) (*Tests d'aptitude visuelle et tacto-kinesthesique*) (Dessins et figures géométriques), Frudhommeau (1947) (*Feuille d'examen*), P. Naville (1948) (*Correction d'un test de dessin par trois correcteurs différents*), etc...

Les tests de dessin peuvent être classés — comme tout

dessin — soit selon leur mode d'exécution (copie d'un modèle, dessin libre sur demande, sur thème, dessin spontané, imitation du geste graphique) soit selon leur nature. Dans ce cas, on distingue :

1°) Les tests de dessins géométriques comme par exemple les épreuves graphiques intégrées dans le test de Binet et Simon, le test de difficulté croissante de Gesell, les tests de Miller (Copie de dessins géométriques), de Rey, de Lauretta Bender, etc....

2°) Les tests représentatifs comme par exemple le test de Goodenough (dessin d'un bonhomme), le test de Fay (Une dame se promène et il pleut), le test des « maisons » de Madame Minkowska.

3°) Le test de Prudhommeau qui renferme à la fois la copie de figures géométriques et la copie de dessins représentatifs.

On peut envisager les épreuves graphiques, suivant qu'elles sont exécutées indépendamment d'autres épreuves (c'est le cas le plus courant) ou bien intégrées dans d'autres épreuves dont elles ne sont qu'un élément : par exemple les épreuves de dessin du test Binet et Simon. Dans ce dernier cas, elles font partie d'épreuves de niveau.

Nous allons passer rapidement en revue les principales épreuves graphiques.

LES EPREUVES « INTEGREES »

A) En ce qui concerne le Test B. S., les épreuves de dessin — comme nous l'avons déjà dit — figurent aux âges suivants :

5 ans : Répéter une phrase de 10 syllables — Compter 4 sous simples — Comparer 2 poids — Copier un carré — Jeu de patience (2 moitiés de carte à rassembler).

6 ans : Compter 13 sous simples — Définir par l'usage — Distinguer matin et soir — Copier un losange — Comparaisons esthétiques.

10 ans : Questions difficiles (Quand on est en retard pour arriver à l'école que faut-il faire ? — Avant de prendre parti dans une affaire importante que faut-il faire ? etc.) — Ordonner 5 poids — Deux dessins de mémoire (Dessins d'une section de prisme et d'une grecque) — Critiquer des phrases absurdes — Trois mots en deux phrases.

Pour la copie du carré (5 ans) et du losange (6 ans) voici la technique : on montre à l'enfant les deux dessins modèles en le priant de les dessiner à son tour. On commence par le carré et on ne nomme pas les figures. On laisse les dessins sous les yeux du sujet. En ce qui concerne l'appréciation de la réponse ; on marque + si la reproduction est reconnaissable, quelle qu'en soit la dimension.

Au niveau de 10 ans « On montre pendant 10 secondes les dessins d'une section de prisme et d'une grecque, puis on prie le sujet de les reproduire de mémoire. D'avance, avant de découvrir les dessins, on prépare l'attention du sujet en lui disant que des dessins vont être montrés, qu'il devra les reproduire de mémoire et que l'étude n'en durera qu'un temps très court. « Insister pour qu'il les regarde tous les deux ».

Voici ce que disent les auteurs du test pour l'appréciation des résultats : « Il est asez difficile d'apprécier l'exactitude de reproduction sans prendre une foule de mesures qui seraient fastidieuses et inopportunes. Nous avons adopté la règle suivante, qui, en pratique, est assez commode : l'épreuve est tenue pour franchie quand un des dessins est reproduit exactement et que la moitié de l'autre est également reproduite de façon correcte. La section de prisme est toujours présentée à gauche, c'est sur elle que l'élève fixe d'ordinaire sa première attention, et, en partie sans doute pour cette raison, cette figure est habituellement mieux reproduite que la grecque ». (Voir « *La mesure du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants* » test d'Alfred Binet et Th. Simon, Editions Bourrelier).

B) Nous trouvons aussi des épreuves de dessin dans le Test Buysse-Decroly pour enfants de 3 à 7 ans : « Ce test se compose exclusivement d'épreuves non verbales..... Il se compose de 5 feuilles d'images, on les distribue l'une après l'autre, du côté verso, sur lequel on a écrit préalablement le nom de chacun et la date de l'épreuve. Au signal, la feuille est retournée ; les enfants cachent les bandes inférieures à l'aide d'un ardoise, et ne les découvrent qu'une à une au signal ». (Voir Ferré : *Les tests à l'Ecole* Editions Bourrelier 1949, page 133 et Colin *Psychologie de l'enfant* Tome II *Applications* page 103, Editions Delagrave).

Première feuille (B. D. 1, page 135) :

3ème épreuve : (dessin d'un rond) : « Voyez-vous le petit garçon qui regarde par terre, dessinez tous une grosse balle à côté de lui » (5 secondes).

4ème épreuve : (dessin d'un bonhomme) : « dans la place blanche près de la maman ici (la montrer) dessinez un bonhomme » (30 secondes)

8ème épreuve : (dessin d'une maison) : « dans l'espace vide à gauche en bas de la page, dessinez une maison » (une minute).

Deuxième feuille (B. D. 2, page 135) :
5ème épreuve : (Dessin) : « A la place vide, dessinez un petit garçon qui court après son cerceau ».

Troisième feuille (B. D. 3, page 139) :
3ème épreuve : (copier un carré) : Regardez le carré (le montrer). Dessinez le même à côté. Copiez et allez vite (10 secondes).
6ème épreuve : (Dessin : « Dans la place vide, vous allez dessiner une table avec autour d'elle quatre petits enfants assis qui mangent » (5 minutes).

Quatrième feuille (B. D. 4, page 139) :
4ème épreuve : (Imitation graphique : losange) : « Vous voyez le dessin qui est là (le montrer) dessinez le même à côté, ici, allez vite » (15 secondes).

Cinquième feuille (B. D. 5, page 141) :
3ème épreuve : « Dans une place vide, ici (montrer à droite des balances), dessinez un cheval qui tire une charrette (5 minutes).
7ème épreuve : (Dessin) : Dans la place vide (montrer le 3ème rectangle vide à gauche) :
a) dessinez un monsieur qui fume sa pipe, comme vous le voyez en regardant quand il passe sous votre fenêtre du 1er étage (3 minutes)
b) A cette place-ci (4ème carré à gauche), dessinez un ballon qui passe juste au dessus de votre tête (3 minutes)
c) A cette place-ci (5ème carré à gauche), dessinez comment vous voyez les maisons des deux côtés d'une rue quand vous êtes juste au milieu de cette rue (3 minutes).

En ce qui concerne la correction, elle se fait par notation en points : 1 point pour chacune des épreuves ou partie d'épreuve réussie.

Pour les dessins on compte :
Feuille 2 : 5ème épreuve : (1 si le petit garçon est reconnaissable, 1 pour le cerceau, 1 pour l'attitude de la course).
Feuille 3 : 6ème épreuve : 4 points (1 pour la table, 1 pour le nombre d'enfants, 1 pour leur attitude assise, 1 pour l'action de manger)
Feuille 5 : Epreuve N° 3 : 3 points (1 pour le cheval, 1 pour la charrette, 1 pour leur position relative).

Epreuve N° 7 : a) 2 points (1 point pour l'identification du sujet, 1 pour l'effet de perspective), b) 2 points (1 pour la forme ronde du ballon, 1 pour l'emplacement de la fermeture et éventuellement la position de la ficelle, c) 3 points (1 pour les maisons, 1 pour leur disposition de part et d'autre de la rue, 1 pour la perspective) (voir Ferré op. cit., page 141).

C) Le test Terman-Binet — revision de l'« échelle métrique de l'intelligence » de Binet remontant à 1916 (une seconde revision a été faite en 1938) — comporte aussi des épreuves de dessin :

A 4 ans l'enfant doit comparer deux lignes — distinguer des formes — compter 4 sous — copier un carré — réaliser une compréhension du

1er degré (ex. que faut-il faire quand on a froid ?) — répéter 4 chiffres.

Voici la consigne pour la copie du carré : « Placer devant l'enfant une carte avec le dessin d'un carré de 3 cm de côté : « Tu vois çà, j'aimerais que tu en fasses un tout pareil. Fais-le ici. Va, tu feras çà très bien » On donne à l'enfant du papier et un crayon. Il peut faire 3 essais. Dire à chaque fois : « Fais çà exactement comme ceci ». Notation : Réussi si au moins 1 des 3 carrés est aussi bon que ceux indiqués comme modèles des carrés acceptables » (voir pochette « Etablissements Guyot, 55, Avenue Barbusse à Clamart, Seine »).

A 7 ans l'enfant doit : Savoir le nombre de doigts de la main — Décrire des images (intérieur hollandais, scène sur la rivière, bureau de poste) — Répéter 5 chiffres — Faire un nœud à double boucle — Comparer (différence) deux objets de souvenir — Copier un losange à l'encre (« Placer devant l'enfant un losange dessiné sur une carte, la grande diagonale (ayant environ 5 cm) placée verticalement au sujet. On lui donne un papier, une plume, de l'encre, et on lui dit : « Dessine un machin comme çà ». Il doit copier 3 fois le losange. Une fois chaque dessin achevé, on peut demander à l'enfant : « Est-ce bien copié ? » Et après que les 3 dessins ont été achevés : « Lequel des 3 trouves tu le meilleur ? Notation : Réussi si 2 des 3 dessins sont aussi bien que ceux notés comme satisfaisants sur la carte des modèles qui se trouve dans la pochette. La grandeur n'entre pas en ligne de compte ».

A 10 ans : épreuve de vocabulaire — phrases absurdes — reproduire 2 dessins de mémoire (les mêmes que ceux de Binet) « Placer devant l'enfant les 2 figures qui se trouvent dans la pochette et dire : « Voici un papier où il y a deux dessins. Je vais te les montrer pendant 10 secondes. Puis, je les enlèverai et tu dessineras de mémoire ce que tu auras vu. Examine bien les 2 dessins et rappelle-toi que tu n'as que 10 secondes ». Tenir le papier bien droit devant l'enfant. Notation : Réussi quand l'un des dessins est reproduit correctement et l'autre à peu près à moitié... Par « correctement » on entend que le plan essentiel du dessin a été compris et reproduit. (Voir Colin, op. cit., pages 132 et suivantes).

D) L'Echelle par points de Yerkes (comprenant 20 épreuves dont chacune est applicable à tous les âges) est aussi une révision de tests de Binet. On y trouve les mêmes épreuves de dessin :

12ème épreuve : a) Copie au crayon d'un carré (2 points pour une réussite parfaite, 1 point pour un dessin approché), b) copie au crayon d'un losange (même notation) total : 4 points. 16ème épreuve : Reproduire deux dessins de mémoire (Les modèles sont présentés pendant 15 secondes) : 1 point pour chacun quand le résultat est assez bon, 2 points pour un bon résultat. Total : 4 points.

LES TESTS DE DESSIN PROPREMENT DITS.

Comme le dit M. P. Naville (*Journal de Psychologie* Juin 1948, page 248) les tests de dessin proprement dits sont en très petit nombre. « Il n'y en a même que trois qui aient été étudiés de près et auxquels on ait appliqué un système de notation précis. Ce sont les Tests de Florence Goodenough, du Dr Wintsch et du Dr Fay, qui sont d'ailleurs du même type, et dont le mode de correction est fondé sur le même principe. Les tests de Goodenough et de Wintsch (dessin dun bonhomme) ne sont d'ailleurs pas utilisés couramment en France avec la technique originale exacte. Par contre, celui de Fay (dessin d'une femme sous la pluie) est largement utilisé... (op. cit., pages 242-243).

A) L'Echelle de perfectionnement de Wintsch (Test de niveau - dessin d'un bonhomme). Voici les points de repère que Wintsch donne pour le développement mental de l'enfant (test d'intelligence générale que nous avons déjà cité, voir « l'évolution du bonhomme », Liv. I, chap. 7).

3 ans : premiers dessins de bonshommes : un rond et 2 bâtons qui en descendent
4 ans : 2 points dans le rond, pour les yeux
5 ans : apparition du tronc, c'est à dire d'un rond entre la tête et les jambes (en outre nez et bouche)
6 ans : membres mal articulés
7 ans : membres à double contour parfois, et déjà hommes et femmes se distinguant par quelque trait du costume
8 ans : apparition du cou
9 ans et au-delà : détails de plus en plus nombreux et construction meilleure (Voir P. Naville *Eléments d'une bibliographie critique. Enfance,* Octobre 1950, page 340 et *Ecole libératrice* du 26 Octobre 1950. Voir aussi la brochure « *Utilisation du dessin comme test psychologique chez les enfants anormaux.* (Comité de l'Enfance déficiente de Marseille avec résumé des travaux de Wintsch).

B) Le test de Florence Goodenough (Test de niveau) (1926) paru dans l'ouvrage « *Measurement of intelligence by drawing* Londres Harrap et Cie 1926 (voir aussi *Enfance* Octobre 1950) : P. G. Weil *Le test de dessin d'un bonhomme* pages 229 et suivantes, voir aussi *L'Ecole libératrice* du 12 Octobre 1950 et *Bulletin de*

la Société A. Binet Mai 1933, page 90). — Technique : C'est un test collectif. Chaque enfant reçoit une feuille de papier et un crayon. Consigne : « Dessinez un bonhomme de face le mieux que vous pourrez ». Correction : On attribue 1 point pour chaque élément du dessin. Maximum 52 points.

Voici comment se répartissent les points (cf. P. G. Weil *Enfance* Octobre 1950, pages 232, 233, 234) :

Catégorie A : Le bonhomme n'est pas reconnaissable (gribouillages, lignes enchevêtrées) 0

S'il y a un certain contrôle dans les lignes (triangles, cercles, etc..... 1

Lorsque les éléments sont reconnus comme parties du corps humain, intégrer le dépouillement dans la catégorie B.

Catégorie B : Il n'y a pas de demi-points, chaque élément de figure compte pour 1 point

1. Tête présente 1

2. Jambes présentes. Les 2 de face ou une de profil. S'il n' y a qu'une jambe avec 2 pieds, le résultat est positif 1

3. Bras présents. Les doigts seuls ne suffisent pas, sauf au cas où un espace est laissé entre ceux-ci et le corps 1

4a. Tronc présent 1

4b. Longueur du tronc supérieure à la largeur. La mesure se fait à partir des points les plus opposés en longueur et en largeur 1

4c. Epaules nettement indiquées 1

5a. Bras et jambes attachés à un point quelconque du tronc 1

5b. Bras et jambes attachés à des points corrects du tronc. Si 4c n'est pas réussi, les bras doivent se trouver à l'endroit exact où se trouveraient les épaules si elles avaient été indiquées 1

6a. Cou présent 1

6b. Contour du cou formant une ligne continue avec ceux de la tête, du tronc ou des deux réunis 1

7a. Yeux présents. L'un des deux yeux ou les deux sont nécessaires 1

7b. Nez présent 1

7c. Bouche présente 1

7d Nez et bouche représentés par 2 traits ; les 2 lèvres indiquées 1

7e Narines représentées 1

3a. Cheveux présents 1

8b. Cheveux bien placés sans que la tête soit vue en transparence 1

9a Présence de vêtements. Une des premières manifestations de vêtement est constituée par les boutons. Simples hachures et transparence admis 1

9b Deux parties de vêtements sans transparence (chapeau et pantalon par ex.). Des boutons seuls sans autres indications de la veste ne sont pas admis 1

9c. Dessin complet du vêtement libre de toute transparence. Manches et pantalons doivent être représentés 1

9d. Quatre articles vestimentaires bien marqués 1
Par exemple : chapeau, souliers, veste, chemise, faux-col, cravate, ceinture ou bretelles, pantalons etc... Ces articles doivent avoir leurs signes caractéristiques. Exemple : des chaussures doivent avoir des lacets, un talon, etc...
9e. Costume complet sans défaut. Commerçant, soldat, etc 1
Le chapeau, les manches, les pantalons et les souliers, doivent obligatoirement être représentés.
10a. Doigts présents 1
Ils doivent être présents sur les deux bras. Le nombre n'importe pas.
10b. Nombre correct de doigts 1
Sur chaque main lorsque ce sont les deux mains qui sont représentées, sinon sur celle qui est apparente
10c. Détails corrects des doigts 1
Deux dimensions, la longueur plus grande que la largeur. S'il n'y a qu'une main, tirer les conclusions sur celle-ci.
10d. Opposition du pouce 1
Nette différenciation entre le pouce et les doigts. La règle est stricte. Le point est accordé lorsque l'un des doigts lapereaux est nettement plus court que chacun des autres.
10e. Mains distinctes des doigts et des bras 1
11a. Bras articulés aux épaules, aux coudes ou aux deux 1
11b. Articulation des jambes aux genoux, aux hanches ou aux deux 1
12a. Proportion de la tête 1
Pas plus de la moitié du tronc, pas moins de 1/10e du tronc
12b. Proportion des bras 1
Egaux à la longueur du tronc ou un peu plus longs, mais en aucun cas n'atteignant les genoux.
12c. Proportion des jambes 1
Pas moins longues que le tronc et pas plus que 2 fois le tronc.
12d. Proportion des pieds 1
Les pieds et les jambes doivent être vus en deux dimensions. Longueur du pied plus grande que la hauteur. Elle ne doit pas dépasser le tiers de la jambe ni avoir moins d'un dixième de la hauteur totale de la jambe.
12e. Deux dimensions 1
Les deux jambes et les deux bras ont deux dimensions
13. Présence du talon 1
14a. Coordination motrice par le contour 1
14b. Coordination motrice par les articulations 1
14c. Coordination motrice par articulation de la tête 1
14d. Coordination motrice des articulations du tronc 1
14e. Coordination motrice des bras et des jambes 1
14f. Coordination motrice de la physionomie 1
15a. Présence des oreilles 1
15b. Présence des oreilles avec bonnes proportions et positions 1
16a. Détails des yeux, cils, sourcils ou les deux 1

16b. Détails des yeux. Présence des pupilles 1
16c. Détails des yeux. Proportions 1
La longueur plus grande que la hauteur si les yeux sont vus de face 1
16d. Détails des yeux. Brillance 1
17a. Menton et front présents 1
17b. Menton nettement distinct de la lèvre inférieure 1
18a. Tête, tronc et pieds de profil 1
Une erreur peut être tolérée (transparence, position fausse de bras ou de jambes)
18b. Profil parfait sans les erreurs tolérées précédemment 1

« La valeur artistique du dessin n'entre pas en ligne de compte dans cette évaluation ». « Seuls sont pris en considération le nombre d'éléments figurés et leur proportion avec toutes les indications que nous venons de voir » (P. G. Weil, page 234, op. cit.).

Résultats : Voici le nombre moyen de points obtenus à chaque âge :

Age	:	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Points	:	2	6	10	14	18	22	26	30	34	38	42

Il est plus pratique de rechercher la valeur du quotient intellectuel (QI) que de se contenter de l'âge mental brut.

$$QI = \frac{\text{Age mental}}{\text{Age réel}}$$

Ainsi, un enfant de 5 ans d'âge réel (âge chronologique) qui obtient 18 points à ce test, possède un QI égal à 7 (âge mental correspondant aux points obtenus) divisé par 5, égal 1,4 c'est à dire 140 (100 étant la moyenne). D'autre part, il nous faut rappeler qu'en psychotechnique, sont comptés par exemple parmi les enfants de 5 ans tous ceux qui ont entre 4 ans 7 mois et 5 ans 6 mois. Enfin, rappelons encore que depuis le Congrès international de psychologie de Genève d'Août 1909, sur rapport de Claparède, il fut décidé d'adopter la notation proposée par M. et Mme Stern dans leur ouvrage *Die Kindersprache* : Le premier chiffre indique le nombre d'années d'âge, le second, le nombre de mois entièrement écoulés, et, s'il est nécessaire, le troisième chiffre entre parenthèses, indique le nombre de jours : 7 ; 5 (23) signifie 7 ans, 5 mois, 23 jours. (Gesell emploie encore la notation en semaines jusqu'à un âge relativement avancé. Il parle, par exemple, d'un

enfant de 52 semaines. (Voir « *L'enfant de 5 à 10 ans* » P. U. F. 1949, page 239).

C) Le test du Docteur Fay (1923) (Test de niveau)

a) (Voir P. Naville *Journal de Psychologie* N° 2 Avril-Juin 1948 et Madeleine Audouze, *L'Ecole Libératrice* du 19 Octobre 1950).

« L'enfant disposant d'une feuille de papier blanc et d'un crayon, la consigne lui est donnée de la façon suivante : « Ecris ceci : « Une femme se promène et il pleut ». Maintenant, dessine-le ». En faisant d'abord écrire à l'enfant le sujet de son dessin, on obtient un échantillon de son écriture, et on l'oblige à un effort préliminaire de fixation de la scène à représenter, qui est utile avec les plus jeunes.

On interdit de poser la moindre question, qui suffirait souvent, à défaut même de réponse, à fournir des suggestions si le test est donné collectivement. Passé 10 minutes, on relève le dessin, et l'on marque ceux que l'enfant considère comme inachevés ». (P. Naville op. cit., page 244).

Pour les jeunes enfants : « Dicter ou faire copier : « Une dame se promène et il pleut ». On répète deux fois la phrase (quand on applique le test à des enfants qui ne savent pas écrire, on se contente de répéter clairement la phrase deux fois).... D'après les observations que nous avons faites dans beaucoup de classes, nous ne croyons pas qu'il soit utile de soumettre l'ensemble des enfants de moins de 5 ans à cette épreuve : la consigne qui implique un jugement de relation n'est pas saisie par les enfants très jeunes ». (Lucienne Truillet et Madeleine Audouze *Ecole Libératrice* du 19 Octobre 1950). « Dans la consigne du Dr Fay la durée de l'expérience est de 5 minutes » (voir L. Truillet et M. Audouze op. cit.).

Dans le sujet proposé par le Dr Fay, il y a 5 éléments : 1°) Une femme, 2°) se promène, 3°) un lieu (paysage), 4°) Il pleut, 5°) La femme s'abrite donc.

La notation est faite en fonction de la représentation caractéristique de ces 5 éléments. Voici le détail de la notation :

1°) Une femme : a) Si le personnage est schématisé « au point de ne représenter qu'un vague bonhomme » ..... 0 point, b) si le personnage a « un chignon pour seul attribut utile » on cote ..... ½, c) si le personnage a une jupe pour seul attribut féminin ... 1, d) si le personnage a plus de 4 attributs féminins (ex. : jupe, poitrine arrondie, chignon, chapeau à plumes, sac à main, bottines à talons hauts, boucles d'oreilles) on compte ¼ de point en plus par attribut supplémentaire.

2°) L'acte de se promener ; se reconnaît à la position des pieds, à la présence d'un chien tenu en laisse, etc... vaut 1 point.

3°) Le paysage (ou lieu) : a) sommaire représenté par un trait unique vaut ¼ de point, b) si le sol est représenté par plusieurs plans ½ point, c) une rue ou un paysage, même borné à un arbre, à une boutique, à une maison, vaut 1 point.

4°) Il pleut : a) La pluie représentée par des tourbillons comparables à de la fumée ¼ de point. b) La pluie représentée par de petites hachures régulières en haut du dessin ou des lignes plus ou moins courbes éparpillées ½ point. c) Si la pluie est représentée par des stries régulières traversant dans un sens unique le fond 1 point. d) Si la pluie s'arrête sur le parapluie, sur un auvent ou goutte sur le bout des baleines ou éclabousse en tombant à terre, ou fait des flaques sur le sol, ou coule abondamment dans le ruisseau de la rue, on donnera ¼ de point en sus (et même ½ point si 3 ou 4 de ces particularités sont représentées).

5°) La femme s'abrite : a) avec un parapluie : s'il n'est pas tenu en mains ½ point, s'il est tenu en mains 1 point. b) Avec un capuchon ou un imperméable 1 point.

Le Dr Fay fait remarquer que « la pensée que la femme pourrait affronter la pluie sans s'en protéger est parfaitement admise chez les campagnards. Il faut donc tenir compte de cette particularité le cas échéant ». De nos jours les citadins peuvent avoir la même idée. Il faudra donc interroger l'enfant sur son dessin pour pouvoir l'interpréter objectivement.

Voici l'échelle moyenne des cotes : les points représentent le minimum de ce que doit obtenir un enfant normal.

Points	: 1/2	1	1 1/2	2	2 1/2	3	3 1/2	4	4 1/2
Age mental	: 6	7	8	9	10	11	12	13	14

« Tout enfant méritant une cote inférieure de 4 à son âge chronologique est nettement arriéré, et, d'après le Dr Fay, l'âge mental auquel correspond cette cote est celui même que fournit le Binet-Simon. La cote 0 pour un enfant de 7 ans, et par conséquent aussi pour un enfant moins âgé, ne suffit pas à prouver l'arriération, reconnait cependant le Dr Fay. L'enfant coté très au-dessus de son

âge (4 ans) peut être présumé anormal du point de vue de l'intelligence générale (souvent par spécialisation exagérée des intérêts ») (P. Naville Journal de Psychologie juin 1948, page 245).

b) Test de Fay révisé par A. Rey (*Archives de psychologie* N° 124, Décembre 1946, test de niveau). Rey établit un barème selon la méthode de notation de Goodenough (durée d'exécution du dessin : 10 minutes).

La notation selon l'échelle de Rey permet de comparer le résultat obtenu par chaque enfant à un tableau d'étalonnage établi en déciles (elle ne donne donc pas un âge mental).

Notation d'après Rey :

a) Personnage et pluie

1) Forme humaine (bonhomme têtard ou corps) ..... 1 point.
2) Présence d'un corps distinct des bras et des jambes 1
3) Présence d'un vêtement (boutons ou hachures) 1
4) Dame nettement reconnaissable 1
5) Profil (Tête de pofil ou au moins un élément : corps, pieds, bras 1
6) Mouvement net du corps, inclinaison, pas 1
7) Grossière indication de pluie 1
8) Pluie bien représentée, touchant le sol, distribution régulière, gouttes sur le parapluie et parties inférieures du dessin 1

b) Analyse du dessin représenté avec parapluie

9) Indication grossière d'un parapluie 1
10) Parapluie en 2 traits, rond, ovale, une surface et le manche 1
11) Parapluie bien représenté, baleines, festons pointes 1
12) Dimensions du parapluie 1/3, maximum 2/3 de la longueur du corps 1
13) Position du parapluie recouvrant au moins la moitié du corps 1
14) Parapluie joint à la main, au bout du bras 1
15) Mouvement adéquat du bras 1

c) Analyse du dessin représenté avec pélerine et capuchon mais sans parapluie.

16) Capuchon (si le capuchon accompagne le parapluie, ne compter que le point N° 42 (habillement) 1
17) Encapuchonnant nettement la tête 1
18) Manteau de pluie ou pélerine 1
19) Recouvrant épaules et bras, les mains seulement peuvent dépasser 1
20) Bras entièrement dissimulés sous la pélerine et indication très nette des épaules 1
21 Epaule non indiquée, mais l'enfant, à la question « où sont les

bras » répond « sous la pélerine » 1
22) Yeux en un trait 1
23) Yeux en traits doubles, en plusieurs éléments 1
24) Nez 1
25) Bouche en un trait 1
26) Bouche traits doubles, lèvres face ou profil 1
27) Oreilles 1
28) Menton indiqué, profil ou face 1
29) Cheveux ou coiffure (sauf capuchon) 1
30) Cou ou col bien marqué (si la dame a le visage caché sous le parapluie, ou tourne le dos, compter la présence du nez, bouche, yeux etc... Compter les doubles points si la facture du dessin permet de supposer les détails évalués 1
31) Mains (1 point même si les mains sont cachées dans les poches) 1
32) Bras - Traits simples 1
33) Bras - Traits doubles 1
34) Bras attachés au niveau des épaules 1
35) Bras proportionnées, égaux, ou un peu plus grands que le tronc 1
36) Jambes en un trait 1
37) Jambes en traits doubles 1
38) Attaches normales 1
39) Jambes en proportions 1
40) Pieds 1
41) Chaussures nettes 1
42) Habillement (2 éléments : jupe et blouse, jaquette et jupe) 1
43) Aucune transparence à condition qu'il y ait possibilité de transparence 1

Nota : Pour un dessin marquant une aptitude : silhouette, gravure de mode, schématisation habile, on cote le total des points qu'il est possible d'obtenir jusqu'ici soit 37.

d) Analyse du paysage.

44) Présence d'une base, route en traits ou en hachures 1
45) Bonhomme nettement posé sur base ou route 1
46) Route en traits doubles 1
47) Traits indiquant les flaques et les cailloux 1
48) Bordure, arbre, porte cochère, maison 1
49) Détails marquant une certaine originalité (imagination) 1

Maximum possible : 43 points.

Tableau d'étalonnage sur 100 sujets :

	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
4-5 ans	0	1	4	6	7	9	11	11	12	13	20
5-6 ans	3	8	9	11	12	13	14	14	15	16	24
6-7 ans	5	11	12	14	15	17	18	19	20	22	24
7-8 ans	6	12	15	16	18	19	21	22	24	25	26
8-9 ans	9	14	18	20	21	22	24	24	25	26	28

Remarque : Si un enfant de 4-5 ans d'âge chronologique, obtient par exemple, 12 points il se classe, d'après le tableau d'étalonnage, dans le 8e décide des enfants de son âge. « Il faut alors préciser que

le 10e décile correspond au meilleur rendement ». « Si l'on se réfère à la manière de dire des psychologues de tous pays, cet enfant se classe dans la 3e décile » (voir L. Truillet et M. Audouze *Ecole Libératrice* du 19 Octobre 1950).

Conclusions sur le test de Fay d'après P. Naville (travail du Centre National de la recherche scientifique) : « Correction d'un test de dessin par 3 correcteurs différents » *Journal de Psychologie* Juin 1948.

« ..... 2) Nous avons comparé les corrections de 3 correcteurs pour 40 dessins d'enfants de 6 à 14 ans. On trouve 7 corrections identiques dans les 3 corrections 15 identiques dans 2 corrections sur 3 et 18 différentes dans 3 corrections.

3°) 25 % des sujets seraient considérés comme des anormaux caractérisés ou présumés.

4°) La corrélation de Spearman donne les chiffres élevés de rho = 0,92 (V-G), 0,80 (N-V) et 0,79 (N-G) mais loin de la corrélation parfaite qui devrait être obtenue en principe.

5°) L'analyse directe de quelques cas de désaccords montre que la nature du tracé joue un rôle important dans les divergences d'appréciation des correcteurs.

La mise au point d'un système de cotation des dessins en fonction de l'âge devrait donc, de toute évidence, combiner les éléments empruntés à des caractéristiques très diverses, et non pas seulement aux traits dérivés du réalisme « intellectuel » ou « visuel ». Peut être même sera-t-on obligé de dissocier les tests globaux de « dessin » dont la valeur est douteuse, en tests graphiques partiels portant sur tel ou tel aspect analytique de l'activité graphique. Mais d'autres recherches, qui sont en cours, doivent être faites, avant que l'on puisse conclure sur ce point ». (P. Naville, op. cit., pp. 258-259).

D) Le test de Lauretta Bender (Test de niveau 1938)

(*A visual motor Gestalt test and its clinical use, the American Orthopsychiatric Association* New York 1938). « S'inspirant des théories de Koffka, Kohler et Wertheimer sur les mécanismes de la Gestalt, L. Bender a choisi parmi les schémas mis au point par ce dernier, 9 dessins très simples, dont on demande la reproduction au sujet, sur une feuille de papier (ces dessins sont : des formes géométriques, des séries de points différemment ordonnées et des lignes ondulées tangentes. — Voir la représentation exacte de ces figures dans la Revue *Enfance* d'Octobre 1949 page 290 —). Les dessins lui sont présentés l'un après l'autre. Il est libre de les disposer

à son gré sur la feuille, et de manier celle-ci à sa guise. Aucune limite de temps n'est prescrite » (op. cit., p. 289).

Utilisation du test pour la détermination d'un niveau mental.

a) Enfants :

« La reproduction de ces 9 figures a été étalonnée par L. Bender comme test de performance, susceptible de donner un niveau mental approché, sur 800 enfants de 3 à 11 ans de plusieurs écoles et crèches de New York ainsi que du Bellevue City Hospital. Elle estime, en effet que les figures sont parfaitement reproduites par les sujets normaux à partir de 11 ans, et que les adultes, y ajoutent seulement la perfection dans le tracé, le détail ou les représentations spaliales.....

A partir de 3 ans, on note l'apprentissage progressif de l'exécution de points, ceux-ci étant représentés d'abord par des tourbillons (loops) et sous leur forme précise seulement aux environs de la 6ème année. On note également une tendance à contrôler la persévération, à produire des lignes continues, ondulées, au lieu de lignes brisées pour la reproduction des lignes droites ; enfin, un effort pour croiser les lignes.

A 4 ans, l'enfant commence à exécuter des figures fermées, mais il ne perçoit pas encore l'obliquité de certaines formes ni leurs relations entre elles. Il exprime la ligne droite par une horizontale approchée, le nombre par groupage d'éléments et persévération...

A 6 ans, l'enfant parvient à exécuter les carrés, les obliques, les points nets. Il peut reproduire correctement les figures A, 1, 4 et 5 et croiser non seulement les lignes droites mais aussi les lignes sinueuses.

Les âges supérieurs n'apportent guère qu'un progrès dans l'oblique et l'augmentation du nombre des combinaisons correctement reproduites.

La figure 3 est obtenue à 11 ans. Seuls les adultes évolués peuvent réussir le couplage des points ». (D'après G. Heuyer, S. Lebovici et N. Angoulvent « *Le test de Lauretta Bender* » Revue « *Enfance* » Octobre 1949).

« Le niveau de chaque figure est apprécié séparément par rapport à une figure étalon (réussie telle quelle par plus de 60% des enfants de l'âge considéré), ce qui ne permet, bien entendu, que la détermination d'un niveau approché ».

« Ce test, cependant, offre une corrélation satisfaisante avec les autres test de performance (Randall's Island Performance Test — Goodenough — Pintner Patterson Performance Test). Il donne souvent des résultats supérieurs au Stanford-Binet, où interviennent des acquisition verbales et scolaires, surtout dans les cas de difficultés linguistiques (bilinguismes, blocage affectif) ». (Auteurs cités p. 293).

Voici le tableau qui donne le détail de l'étalonnage

Ages	fig.A	fig. 1	fig. 2	fig. 3	fig. 4	fig. 5	fig. 6	fig. 7	fig. 8
Adultes	100%	25%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
11 ans	95%	95%	65%	60%	95%	90%	70%	75%	90%
10 ans	90%	90%	60%	60%	80%	80%	60%	60%	90%
9 ans	80%	75%	60%	70%	80%	70%	80%	65%	70%
8 ans	75%	75%	75%	60%	80%	65%	70%	65%	65%
7 ans	75%	75%	70%	60%	75%	65%	60%	65%	60%
6 ans	75%	75%	60%	80%	75%	60%	60%	60%	75%
5 ans	85%	85%	60%	80%	70%	60%	60%	60%	75%
4 ans	90%	85%	75%	80%	70%	60%	65%	60%	60%
3 ans	.. .. griffonnages								

b) Adultes.

« Chez les adultes de niveau normal ou supérieur (professeurs et membres du personnel hospitalier, médecins et infirmiers) elle a donc observé (L. Bender) ..... que la reproduction des figures était parfaitement correcte au niveau adulte mais que les sujets repassaient, au cours de l'observation des dessins, par tous les stades de maturation des enfants (importance du cercle - difficultés dans le groupage des points - difficultés dans le croisement des lignes) et que cette simple reproduction de dessins provoquait souvent chez eux nombre d'associations auditives et émotionnelles » (auteurs cités page 293).

E) La feuille d'examen de Prudhommeau (1933).

(Epreuve pour la détermination du niveau mental et du caractère) (voir Prudhommeau *Le dessin de l'Enfant* p. u. f. 1947).

« Cette feuille a été composée et expérimentée pour la première fois en 1933. Elle résultait déjà de 10 années d'études sur l'évolution du dessin enfantin et de 5 années d'observations des anomalies qui se produisent dans le dessin des enfants anormaux. Elle s'assignait d'abord pour tâche essentielle la fixation d'un niveau mental par épreuve collective non verbale, que pouvait faire exécuter toute personne même non initiée à la méthode des tests, son emploi était

prévu uniquement pour l'âge scolaire. Trois années d'expérimentation révélèrent des possibilités p'us grandes qu'il n'avait été prévu à l'origine. Dès 1936 elle pouvait être utilisée pour faire des « examens par correspondance ». Lorsqu'une institutrice inexpérimentée se voyait confier une classe de perfectionnement pour enfants anormaux et n'avait personne sur place pour la conseiller sur le choix de ses élèves, des feuilles lui étaient envoyées, elles les faisait remplir et me les retournait ; il était alors possible de lui donner tous les conseils utiles pour composer et conduire sa classe. Dès cette époque il était apparu combien étaient précieuses les indications sur le caractère que fournissait l'interprétation des dessins du point de vue psycho-moteur : dès 1937 des analyses complètes pouvaient être établies, en certains cas difficiles elles rendirent les plus grands services à des professeurs de classes de perfectionnement se trouvant dans des lieux très éloignés de Paris. En 1940, au retour de l'exode, elles furent utilisées concurremment avec les autres procédés d'investigation psychologique, au Laboratoire de Psycho-biologie pour l'examen des enfants et adolescents envoyés dans le service de M. le Professur Wallon : c'est ainsi qu'elles purent être expérimentées sur des sujets de tous âges et de tous niveaux et comparées avec les autres épreuves. Elles sont également utilisées pour l'examen des jumeaux dans ce service. Tout ce travail se poursuit à l'heure actuelle, il est encore trop tôt pour donner des conclusions définitives. Il apparaît cependant, ainsi qu'on pouvait s'y attendre, que lorsqu'on dépasse le niveau de 12 ans, ces dessins ne donnent plus guère d'indications sur le niveau mental du sujet ; ils fournissent par contre de précieuses indications sur l'état psycho-moteur et souvent sur le caractère. L'épreuve a donné avec des adultes des résultats intéressants de ce dernier point de vue, mais nous sommes encore ici à l'heure actuelle dans le domaine expérimental.

L'utilisation est passée de quelques dizaines de feuilles au début à plusieurs centaines par an dès 1936. Depuis 1944, avec l'organisation du Service de dépistage des enfants anormaux de la Seine, c'est par milliers que nous les employons ». (Prudhommeau op. cit., pages 103 et 104).

Description de la feuille d'examen :

Elle est d'un format identique à celui d'une feuille de cahier ordinaire. Elle est divisée verticalement en 3 colonnes doubles (dans chaque colonne double, à gauche de haut en bas, se trouvent 6 dessins à copier, à droite se trouvent les cases réservées aux copies). Prudhommeau précise : « Pour que le test soit valable, la feuille doit avoir la dimension prévue 17 x 22 cm » (p. 105 op. cit.). Au total la feuille présente donc 36 cases : 18 comprenant les modèles et 18 blanches, pour recevoir les copies.

Voici l'énumération succincte des modèles : 1 : Rond, 2 : Carré, 3 : Losange, 4 : Bonhomme de face, 5 : Bonhomme de trois quarts, 6 : Bonhomme de profil à gauche, 7 : Garçon, profil à droite, 8 : Garçon courant, profil à gauche, 9 : Garçon à genoux, profil à droite, 10 : Dame assise, 11 : Enfant nu assis jambes croisées, 3/4 à droite, 12 : Bébé vacillant, profil à gauche, 13 : Eglise, 14 : Arbre, 15 : Cheval, profil à gauche, 16 : Oiseau picorant, profil à gauche, 17 : Poisson, profil à droite, 18 : Bateau à voiles (voir Prudhommeau, op cit., planches VI, VII VIII, IX etc...).

Consigne pour l'application de la feuille d'examen.

Voici le texte des consignes remises aux expérimentateurs :

« Les consignes suivantes doivent être scrupuleusement observées afin de conserver à l'épreuve toute sa valeur.

Conditions matérielles préalables : Avant de commencer l'épreuve, préparer pour l'enfant un crayon bien taillé (de préférence demi-crayon de 8 à 10 cm de longueur), une couverture de cahier pour servir de sous-main. L'enfant ne devra pas dessiner avec la feuille directement posée sur la table ou bien avec la feuille posée sur un cahier. Les indications suivantes relatives à l'en-tête doivent être préparées à l'avance : Ecrire au tableau noir si l'examen doit être collectif ou sur une feuille qu'on remettra à l'enfant si l'examen est individuel (l'indiquer dans le compte rendu) « Ecole de ..... (garçons ou filles), rue ....., à ..... », de façon à obtenir la valeur d'une phrase copiée.

Pour la date, observer soigneusement la consigne suivante : il faut avoir à sa disposition un calendrier à effeuiller ordinaire portant en haut le millésime de l'année, puis, sur la feuille journalière de haut en bas : le mois, la date, le jour. Si l'on ne possède pas un tel calendrier, en composer un, ou à défaut, en dessiner un au tableau ou sur feuille séparée sans redresser les indications : c'est l'enfant qui doit le faire lui-même, cela fait partie du test. Avoir à sa disposition une montre pour mesurer le temps employé pour l'exécution. Si l'épreuve est faite collectivement par des enfants de faible niveau mental, ne sachant pas écrire leur nom, il est possible qu'on n'aie pas le temps matériel de l'inscrire lors de la remise de l'épreuve si plusieurs enfants rendent leur feuille en même temps. La feuille remise à l'enfant ne doit comporter aucune indication manuscrite du côté des dessins. S'abstenir soigneusement d'écrire préalablement le nom au dos, mais repérer chaque feuille par un petit numéro d'ordre ; c'est seulement après la fin de l'épreuve que le nom sera indiqué en rouge sur l'en-tête ainsi que l'âge rectifié en années et mois si c'est utile.

Prévoir une durée d'une heure pour l'achèvement du travail des enfants les plus lents et les plus débiles. Pour ceux ne sachant

pas correctement écrire, noter séparément si c'est possible, le temps mis pour l'en-tête et celui mis pour les dessins. Certains enfants feront leur travail en moins de 10 minutes. Songez à leur donner une occupation pour qu'ils ne troublent pas leurs camarades.... ».

Exécution de l'épreuve.

« La consigne est donnée sous la forme suivante : Vous avez devant vous une feuille de dessins. Tout doit être fait au crayon, sans gomme ni règle. Vous mettrez dans le haut à gauche, ici (indiquer) votre nom ; de l'autre côté à droite, ici (indiquer) votre âge. Au milieu vous copierez en haut le nom de l'école qui est écrit ici (indiquer). Au-dessous vous mettrez la date : regardez, elle est au calendrier. Vous ferez ensuite les dessins, le même dessin dans la case à côté en commençant par la première colonne : le rond ici (indiquer), le carré ici, le losange ici, le premier homme ici et ainsi de suite jusqu'en bas. Puis vous ferez la même chose pour la deuxième colonne et ensuite pour la troisième. Vous apporterez votre feuille dès que vous aurez fini. Dépêchez-vous, il ne faut pas perdre le temps. Maintenant prenez votre crayon et commencez.

« Si les enfants objectent qu'ils ne savent pas écrire leur nom et leur âge, les encourager en leur disant : cela ne fait rien, essaie tout de même fais pour le mieux. Il est essentiel d'obtenir une manifestation graphique pour la copie de la phrase écrite ».

Pendant l'épreuve, il faut encourager les enfants, les stimuler : il faut évidemment s'abstenir de porter une appréciation sur le travail des élèves ou de fournir une suggestion quelconque.

« Noter le temps mis pour exécuter l'épreuve. Si le dessin est fait de la main gauche, l'indiquer »....

« Il est désirable que l'épreuve soit faite sans interruption.... » (pour avoir un indice sur la fatigabilité de l'enfant). Si une interruption s'est produite « il faut indiquer par une croix au crayon rouge la case où l'interruption s'est produite et relever le temps jusqu'à l'interruption. Lorsque l'épreuve terminée sera remise, on y ajoutera le temps complémentaire » (voir Prudhommeau, op. cit., pages 106, 107, 108, 109).

Interprétation de la feuille d'examen : L'auteur renonce à l'établissement d'une échelle étalon. L'interprétation sera en somme une « appréciation clinique » comme dit M. P. Naville *Journal de Psychologie* 1948, page 271) : « Il (Prudhommeau) fait jouer un rôle important aux modalités d'exécution (bonne volonté, inintérêt, attitudes de refus, dissimulation, attitude conventionnelle etc...) il compare les dessins entre eux dans le cadre d'un appréciation globale, compare l'écriture et le dessin, des dessins exécutés à deux reprises, examine

l'exécution des copies du point de vue de la fidélité et des déformations, puis formule une hypothèse générale qu'il s'efforce de justifier analytiquement. Les exemples d'épreuves présentés à la fin du volume montrent la prudence des conclusions que cette méthode qui suppose un grand doigté permet de tirer ». (Voir P. Naville *Le dessin de l'Enfant* de Prudhommeau, *Journal de Psychologie* Juin 1948, page 271).

Voici d'ailleurs un exemple d'interprétation de feuille d'examen par Prudhommeau op. cit., planche IX. Il s'agit d'un enfant d'Ecole Maternelle, Gilbert T., un garçon de 5 ans 10 mois ; temps mis pour réaliser l'épreuve : 42 minutes.

Appréciation de la maîtresse sur l'enfant : « Ne s'occupe guère des autres en classe, mais fait du bruit tout seul. N'aime pas le travail scolaire parce qu'il se croit vaincu d'avance. Ne joue pas comme les autres ; va d'un groupe à l'autre et taquine. Ses jeux n'ont pas de nom. Reste souvent près des maîtresses. Enfant qui pourrait devenir difficile si on ne s'en occupait pas ».

Conclusions de Prudhommeau après l'étude de la feuille d'examen : « Ce sont les discordances de ce travail qui doivent particulièrement retenir l'attention. L'écriture se situe à un niveau voisin de 3 ans avec des discordances dans la forme graphique, le carré dénote des possibilités légèrement supérieures à 4 ans. Le premier bonhomme correspond à environ 5 ans, les trois premiers dessins de la dernière colonne à un peu moins de 5 ans. Les cinq bonshommes têtards de la seconde colonne atteignent juste 3 ans et correspondent au niveau de l'écriture. Ici encore une telle discordance est l'indice de troubles psychiques influant sur le caractère et le comportement, mais la mauvaise acquisition des mécanismes de l'écriture y surajoute une déficience intellectuelle. Le rond a été dessiné assez correctement, mais il a été ensuite refait deux fois avec agglomération et baisse de qualité, non par désapprobation mais par persévération, révélant déjà le besoin de l'enfant de s'accrocher. Le losange est très appuyé, repassé avec des reprises, des oscillations dues à des crispations sous l'effort et qui étaient

déjà décelables dans le carré. Le rond de la tête est refait deux fois dans les deux premiers bonhommes, les deux suivants ont des détails discordants. Celui du bas, par le bras supplémentaire placé à droite dénote une possibilité d'activité contrariante. Remarquer les griffonnages : celui de la tête du garçon de la 2e colonne est inquiétant, ceux des trois premiers dessins de la dernière colonne renforcent les conclusions précédentes et y surajoutent une tendance à l'anxiété. Il y a donc chez cet enfant déséquilibre psychique et déficience intellectuelle. Il a tendance à s'accrocher au milieu et à s'effondrer si la tutelle lui manque. Son éducation ne peut être profitable que dans une classe de perfectionnement ».

Nous voyons donc que les conclusions de Prudhommeau n'apportent aucun résultat numérique : « ni sous forme d'âge mental, ni sous forme d'un classement de l'enfant par rapport à d'autres enfants de même âge que lui ». L'expérimentateur possède une grande marge de liberté dans laquelle le coefficient personnel doit jouer : l'expérience de P. Naville sur le test de Fay (*Correction d'un test de dessin par 3 correcteurs différents, Journal de Psychologie* Juin 1948) prouve que même avec un étalonnage relativement net, les conclusions peuvent varier énormément, à plus forte raison lorsqu'il n'existe aucun point de repère précis. Il est vrai que Prudhommeau lui-même, recommande (op. cit., page 97) de ne pas perdre de vue la pensée de Wallon : « Le test est une expérience ou un instrument d'expérience ; à la fécondité de l'expérience se mesure le génie de l'expérimentateur. Dans l'emploi des test s'observent tous les degrés de la sagacité et tous les degrés de la niaiserie. Il n'y a pas de procédés qui permettent à la science de se développer automatiquement. L'intelligence est nécessaire. Lorsque l'engouement suscité par les succès ou par l'apparente facilité d'une méthode fait oublier cette vérité première, la recherche utile est vite ensevelie sous un fatras de stupidités » (Wallon : *Principes de psychologie appliquée,* Colin 1946, pages 62 et 63).

Toutes les épreuves qui serviront à découvrir les aspects essentiels de la vie affective demandent donc d'être utilisées avec beaucoup de prudence puisque les résultats

obtenus ne sont jugés que d'un point de vue qualitatif. Voici quelques unes de ces épreuves :

F) L'Arbre de Koch (épreuve pour la détermination de la personnalité) (voir Renée Stora *L'Arbre de Koch* test original et test modifié par Renée Stora *Enfance* Octobre 1948, pages 327 et suivantes :

Koch « à notre connaissance n'a rien publié sur son test : il s'est borné à faire, à son propos, une conférence à Lausanne, conférence qui est à l'origine de notre pratique » (R. Stora op.. cit., p. 327).

Le matériel ne comprend qu'une feuille de papier et un crayon. L'expérimentateur donne l'ordre de dessiner un arbre sous la forme suivante : « Dessinez un arbre, n'importe lequel, comme vous voulez, mais pas un sapin » (le sapin est exclu parce qu'il comporte des pointes). Pour le dépouillement des épreuves, c'est l'observation graphologique qui sert de guide à l'interprétation.

(Voir : Crépieux-Jamin *Ecriture et caractère, Traité pratique de graphologie,* Delachaux *Ecriture et psychologie des tempéraments,* Delpech de Frayssinet *Mémento de graphologie,* Hertz *Graphologie,* Klages *L'expression du caractère dans l'écriture, technique de la graphologie, Graphologie,* Teillard *L'âme et l'écriture,* etc..., etc...).

Voici les divers points étudiés (par les « genres » de Crépieux-Jamin :

— l'ordonnance (comment le sujet a-t-il utilisé la feuille ?)
— la dimension (rapport entre cadre et arbre)
— la pression du trait
— la forme de l'arbre
— la continuité du tracé
— la direction de chaque trait
— l'inclinaison de l'arbre
— la vitesse du tracé.

L'interprétation psychologique d'après Mlle Renée Stora, op. cit., pages 328, 329, 330.

« Le cadre dans lequel « s'ordonne » l'arbre représente le monde extérieur, les données concrètes parmi lesquelles le sujet doit s'insérer prendre sa place et sur lesquelles il doit agir. La place qu'il assigne à l'arbre dans la page dépend non seulement de l'endroit choisi mais aussi de la dimension. Nous obtenons ainsi deux indices : la conception que le sujet a de lui même et les rapports qu'il établit avec le monde extérieur, ce qu'il attend, ce qu'il en redoute. Voit-on un arbre grand et étalé, ce peut être un signe de vitalité, d'expansion, d'orgueil, un désir d'attirer l'attention du

milieu ; au contraire, un arbre tout petit, recroquevillé peut correspondre à un tempérament timide, inhibé qui voudrait se mettre en évidence, mais ne l'ose — se sentant faible, apeuré ou honteux, d'où un effacement visible par exemple dans ce cas extrême : un arbre de 3 cm 1/2 logé dans un coin de feuille tout en haut à gauche. Son contraire : arbre immense, grand de 22 cm, qui s'étale sur toute l'étendue du papier et témoigne d'une extrême vitalité.

La page blanche est là, il faut agir sur elle. Si le sujet veut s'imposer, imprimer sa marque, il tracera un trait net comme on le fait à la règle, le crayon appuyé bien droit. La netteté du trait introduit un élément de raison, d'objectivité, de décision, une primauté de la forme. L'appui ou pression révèle la quantité d'énergie dont le sujet dispose pour réaliser ses actes ; quant à la rectilignité du trait, elle indique un effort continu, un but fixe. Inversement, le trait léger décèle un manque de vitalité, une peur de s'affirmer, un effacement ou bien un refuge cherché dans la vie intérieure ; le monde impressionne et incite au repli. Le trait courbe introduit l'imagination, la douceur. Quant au trait pâteux — analogue par exemple à celui obtenu par un trait à la plume sur un buvard — son auteur s'ouvre aux sensations. Donc la pression indique la quantité d'énergie disponible. Comment elle est utilisée, c'est la forme qui nous le révèle : formes courbes, sans crochet de l'homme doux, bon, accueillant ; formes aigües de l'irritable à la recherche d'un équilibre ; formes qui se coupent et s'entrecroisent du tourmenté que ses tendances déchirent.

La façon dont les tendances portent vers le but se traduit par l'inclinaison, la direction, la vitesse : arbre droit du réfléchi, de l'objectif ou de celui qui cherche la maîtrise, ou du lymphatique qui, sans peine, maintient un équilibre qu'aucune forte tendance ne conteste ou menace, arbre incliné à droite du tendre ou de l'impulsif, arbre redressé à gauche du rétif ou de l'appréhensif.

Le rythme de l'activité se décèle par les traits lents et retouchés du scrupuleux, du ralenti, de l'obsédé, le trait rapide de l'homme actif ou coléreux ; sa persistance par les liaisons continues, le chemin pris par le tracé » (plusieurs interprétations sont possibles pour chaque signe « car le sens qui convient pour chaque arbre dépend de l'ensemble du travail »).

.... « Les signes recueillis réagissent les uns sur les autres et dépendent de l'ensemble ; harmonieux ou inharmonieux, paisible ou tourmenté, naturel ou artificiel. C'est le jugement final qui indique le choix à faire parmi les différents sens possibles. C'est en somme de ce jugement final que tout dépend, et c'est là qu'interviennent à la fois, l'expérience et la valeur personnelle de l'interprétateur d'arbres » (R. Stora, op. cit.).

Il existe une autre méthode de dépouillement du test de Koch : c'est celle qui applique la théorie des zones du graphologue suisse Pulver. On considère

la façon dont ont été représentés successivement les racines, le tronc et le feuillage. On tient compte aussi de la droite et de la gauche du dessin, et de la forme du trait.

« Voici un arbre aux racines nombreuses, nouées, vraiment « enraciné ». La vie inconsciente symbolisée par les racines est ici bloquée et domine par son importance toute la personnalité du sujet. Celui-ci reste accroché, freiné, entravé dans son élan.

Là, au contraire, c'est la zone moyenne, zone où se déroule la vie quotidienne, où se mêlent confusément les expériences passées conscientes, la pensée et l'action, zone du domaine concret, seul horizon du primitif, comme en témoignent des dessins d'un peintre primitif australien Namatjira ou celui du petit enfant...

La zone supérieure, les branches et le feuillage indiquent l'ouverture à la vie intellectuelle, le conscient, la pensée claire, détachée de l'expérience, l'idéal et, enfin, le degré d'impressionnabilité du sujet. Les fleurs d'après Koch, signifient un intérêt pour ce qui passe, ce qui orne la vie, l'apparence ; elles se rencontrent rarement sur les arbres suisses, ceux-ci émanant d'hommes concrets et pratiques. Les fruits montrent le besoin de choses tangibles, un intérêt utilitaire, du sens pratique. Les branches peuvent être coupées, sentiment d'insuffisance, dit encore Koch.....

Gauche et droite sont aussi à considérer. On écrit de gauche à droite, on laisse derrière soi les vieilles lettres tracées. La gauche représente donc pour le graphologue et l'interprétateur d'arbres, soit le passé, la mère et aussi la tendresse qu'elle symbolise. Le scripteur va vers la droite, le but à atteindre, l'avenir, autrui, le père, l'autorité qui impose. Nous insistons sur cette distinction « mère tendresse, père autorité » car dans certains ménages, l'autorité peut appartenir à la mère, alors que le père est tendre et s'efface ; en ce cas la lutte de l'enfant contre l'autorité prend la mère pour cible, non le père allié silencieux.

La forme du trait et sa qualité (pression nette ou pâteuse) doivent être considérées dans chaque zone, car elles peuvent varier d'un endroit à l'autre, révélant les difficultés du sujet. Ainsi, par exemple, un arbre présente dans la zone moyenne des traits nets et droits formant un tronc solide ; mais la parure supérieure de l'arbre reste pâteuse et lourde. La dessinatrice a donc une intelligence concrète, ouverte aux sensations, et des possibilités pratiques ; alors que dans sa vie quotidienne se décèle au contraire la raison, le détachement, le manque de participation au concret. Ce désaccord donne l'éveil, fait soupçonner un trouble psychique, une mauvaise utilisation des facultés, un processus de déréalisation et, de fait, cette jeune fille souffre de rêveries éveillées, où, poursuivant son histoire, elle transforme tout le jour la réalité, d'où nombreux conflits » (D'après Stora, op. cit., pages 330-331).

F) (b) Le test de Koch modifié par Renée Stora. (Voir revue *Enfance* Octobre 1948, page 337 et suivantes).

« La technique de Koch a été modifiée par nous en ce sens que nous demandons au sujet de dessiner tout de suite après le premier un second arbre sur une feuille blanche de même format que celle sur laquelle fut dessiné le premier arbre. Le premier format importe peu, mais le second doit être identique au premier. Nous donnons les mêmes directives qu'au début : « Dessinez un autre arbre, n'importe lequel, comme vous voulez, mais pas un sapin » et répondons « comme vous voulez » à toutes les questions que le sujet nous pose, exemple : Puis-je dessiner le même arbre ? — Comme vous voulez ». Nous disons « un autre », car le terme « encore » employé antérieurement par nous provoquait chez le sujet un sentiment d'ennui ou de révolte. De plus, parmi des centaines de sujets testés seuls deux dessinèrent deux arbres exactement semblables ».

L'auteur exige un second arbre, car alors, la situation psychologie est modifiée.

« La seconde consigne.... perd sa nouveauté : le cadre est analogue, le travail connu ; mais il est aussi exigé soudainement alors que le sujet pensait en avoir fini. Le sujet — enfant ou adulte — se trouve donc à la seconde épreuve, dans un milieu connu et contraignant, milieu qui exige de lui obéissance ou adaptation, milieu restreint, analogue à celui dans lequel il vit, donc assimilable au milieu familial, ou à celui qui en tient lieu ». La seconde épreuve permet donc de juger l'enfant ou l'adulte dans un climat qui rappelle celui de tous les jours. Même si l'enfant ou l'adulte dessinent des arbres différents à premiée vue, l'expérience prouve que la tendance principale est facilement retrouvée (voir Renée Stora, op. cit., pages 338-339).

G) Le test du gribouillage (test de personnalité physique et morale pour adultes et adolescents (voir R. Meurisse : *Psyché*, Décembre 1948, pp. 1372 et suivantes et Novembre-Décembre 1949, pp. 937 et suivantes).

Matériel : feuille de papier blanc et crayon (« Feuille de format ordinaire 21 x 28 que l'on fixe sur une planchette et un crayon gras n° 2 »).

Consigne : On fait écrire par le sujet au centre de la feuille son nom et son prénom en écriture ordinaire, et on lui dit : « Maintenant je vais vous demander de faire un exercice bien simple. A partir de ce point- ci par exemple (on le dispose à 2 cm environ au dessus du nom et prénom et on pose le crayon verticalement en ce point) vous allez me faire sur cette feuille, durant une minute environ, sans lever le crayon, sans vous arrêter, comme quand vous étiez gosse,

un gribouillage ». « A ce moment, le sujet nous regarde un peu étonné. Le psychotechnicien ajoute : « N'importe quoi, n'importe comment. Ce n'est pas un dessin. Pour vous, cela n'a aucune importance » Si le sujet hésite encore on lui dit de « faire ce qui lui passe par la tête ». La mise en confiance est nécessaire pour que le sujet se sente tout à fait à l'aise. « Dès que le sujet a commencé son gribouillis, on peut ajouter : « c'est bien comme cela, continuez ». L'épreuve est terminée au bout de 1 minute. « On consigne aussitôt toutes les observations et remarques faites au cours de l'expérience ». (Le candidat est examiné seul, soit en présence d'un psychotechnicien), L'interprétation finale du résultat est basée : 1°) sur l'étude du comportement du sujet pendant l'épreuve. 2°) sur l'interprétation du gribouillage (en fonction des principes graphologiques). 3°) sur les réactions du sujet par rapport à son nom et son prénom.

« L'avantage de ce test si simple vient surtout de ce que le sujet ne voit pas où l'on veut en venir, ni quelles qualités il peut bien nous révéler dans son gribouillage. Sa spontanéité est donc entière dans la plupart des cas.... ». Le comportement durant cette épreuve trahit toujours des attitudes plus ou moins intro ou extraverties.

Interprétation du gribouillage.

« Les sujets peu évolués, instinctifs, restés grands enfants et mal débrouillés, avec des besoins grossiers, peu civilisés, réalisent des gribouillages de peu d'envergure dont le diamètre ne dépasse pas 5 ou 10 cm.... ». « Au contraire, les tracés des gens bien adaptés sont-ils aisés, étendus sur presque toute la feuille, répartis également, vivants et variés et recélant une unité profonde.... ». Les sujets mal équilibrés reviennent toujours en un point donné de leur graphisme, comme obsédés par ce point. Leur gribouillage a un aspect « mal équilibré et inharmonieux ». « Au contraire, les gribouillis des gens très bien équilibrés sont-ils remarquables par leur égalité intérieure, leur unité profonde, leur harmonie. Ces gribouillages sont beaux à voir... » « L'aptitude à la spontanéité est bien la première qualité visible dans cette épreuve : les tracés sont alors aisés, libérés, continus, sans aucune gêne, très naturels. Mais les entraves à la personnalité ne le sont pas moins et l'inhibition apparaît en se manifestant habituellement de deux manières. Avant le gribouillage, les sujets demandent de nouvelles explications inutiles, invoquent des raisons, expriment leur inquiétude, cherchent à être rassurés, à bien faire alors qu'il leur suffirait de s'abandonner à eux mêmes sans réflexion. Au cours de l'épreuve, leur tracé se révèle extrêmement lent, indécis, hésitant, interrompu maintes fois ». On peut déceler l'existence de complexes. « En bref, l'apparence du gribouillage, au lieu d'être unifome, égal, harmonieux, détendu, présente un aspect de tension et de contrainte. Il est inégal, factice, inachevé, inharmonieux, guindé, peu naturel. Les sujets sont soulagés lorsque le temps étant écoulé, on leur dit d'arrêter ». Le gribouillage permettra de déceler aussi la prédomi-

nance du niveau physiologique ou psychique.... « Le sujet traduira dans son tracé ses tendances fondamentales et essentielles, force de son tempérament physique ou au contraire degré d'évolution de son caractère (psychisme inférieur ou supérieur). Il exprimera : sa vitalité par un tracé « nourri, au rythme rapide et abondant » ; son « dynamisme physique ou psychique, ce qui permettra de situer notre sujet dans son vrai niveau de vie prédominant; son plan d'évo'ution : matériel ou instinctif, affectif ou émotif, intellectuel ou cérébral, spirituel ou moral ». L'agressivité « qui rassemble un certain nombre de qualités très différentes : combativité, vivacité, impulsivité, brusqueries, impatience, entêtement, manque de souplesse, difficultés de contact social, se traduit par un tracé au rythme souvent irrégulier, vif, impulsif, brusqué, anguleux, coudé, enchevêtré. Par contre la passivité, avec ses concomitances de plasticité, d'adaptibilité, de régularité, de calme, de douceur, de patience, etc..., se révèle dans des graphismes arrondis calmes, tranquilles, peu combatifs, détendus ». Les sujets introvertis réalisent des « tracés centrés autour d'un point » avec « de petits mouvements nombreux et ramassés sur eux-mêmes ». Les extravertis sont reconnaissables à leurs « tracés traversant continuellement de part en part la feuille, sans point de concentration ». La primarité : « apparaît dans la mobilité extrême du tracé, son impulsivité, son inconstance, son impressionnabilité, son rythme nerveux ». La secondarité : « se manifeste par la systématisation du tracé, le prolongement et la puissance d'inhibition. Les gribouillages sont ordonnés, méthodiques, organisés, logiques, progressifs et réguliers » (d'après R. Meurisse op. cit., pages 1374, 1375, 1376). D'autres qualités sont révélées encore par ce test : l'initiative, l'ordre, la méthode, la persévérance, l'esprit de suite et de concentration. Le gribouillage nous révèle aussi des esprits brouillons, capricieux, fantasques aux impulsions mal contrôlées. Le rythme du travail est révélateur par sa régularité ou son irrégularité, sa lenteur ou sa rapidité.... Les tracés réduits ou monotones sont les produits d'êtres sédentaires à la vie monotone. L'automatisation s'inscrit souvent « dans une série continue de grands cercles concentriques ». L'habileté manuelle, le sentiment esthétique ou même l'idéalisme se découvrent dans des courbes habilement dessinées, ou lentement tracées, voire gracieuses... Ce test est actuellement à l'étude et sa mise au point se poursuit.

H) Le test des maisons de Madame Minkowska (1948) (test de personnalité) (voir Mme Minkowska, M. Fusswerk et Mme Horinson : *L'affinité entre le test de la maison et le test du bonhomme sur le plan ethnique de la typologie constitutionnelle et de la psychopathologie* et *Le test de la maison chez les enfants appartenant aux différents groupes ethniques* (Extraits des comptes-rendus du Congrès des Médecins Aliénistes et Neurologistes, Marseille, 13-18 Septembre 1948).

Dans ce test, les auteurs insistent sur le plan formel « visant les particularités d'ordre ethnique, mettant en relief la typologie constitutionnelle «. Comme nous l'avons déjà dit, Mme Minkowska conçoit deux types extrêmes de constitutions mentales : le type schizoïde et le type épileptoïde entre lesquels peuvent être rangées toutes les structures mentales à des degrés divers. Le dessin de type épileptoïde est caractérisé par « la viscosité mentale » de son auteur. Celui-ci s'accroche aux choses (terre, famille, nation), dans ses dessins prédominent les couleurs violentes, et le mouvement. On y voit des groupements touffus et des détails minutieux. Le monde représenté est organisé avec des explosions de dynamisme alternant avec la lenteur. Le type schizoïde ayant rompu affectivement avec son milieu, ses dessins sont caractérisés surtout par l'immobilité, la régularité, le géométrisme, les couleurs effacées. On découvre peu de vie dans ses productions graphiques.

Comment conduire l'expérience ? Chaque enfant — ou adulte — reçoit une feuille de papier identique et la même boîte de crayons de couleurs. On invite alors le sujet à dessiner une maison. Le temps n'est pas limité.

Mme Minkowska a appliqué son test sur le plan ethnique : (recherches avec des petits Polonais, Juifs-polonais, Juifs-hongrois, Espagnols, Palestiniens réfugiés en France). Elle remarque que « le trait le plus caractéristique est le choix des couleurs qui, en liaison étroite avec la vie affective, traduit les différences ethniques dans les divers groupes examinés ». Ainsi : « Les enfants polonais ont choisi de préférence le rose et l'orange en opposition au noir, les couleurs venant s'ajouter à la profusion de fleurs plaquées, quelquefois sur la maison, qui créent une atmosphère sentimentale, aux dépens de la forme et de la structure de la maison. Les mêmes couleurs, toutefois moins vives, plus atténuées, apparaissent chez les enfants juifs-polonais qui, en liaison avec les autres traits caractéristiques indiquent la prédominance du facteur affectif. Par contre, chez les enfants juifs-hongrois et les enfants espagnols, à côté de la préférence accordée à certaines couleurs (brun, bleu pour les Hongrois, ocre pour les Espagnols) la maison conserve

la structure caractéristique de leur pays ». « A côté de la couleur et de la structure, nous trouvons des traits relevant de la typologie constitutionnelle, commune à tous les groupes ; l'un des auteurs (Mme Horinson) appliquant systématiquement le test du « bonhomme » (Goodenough), joint au dessin libre, ce test a été utilisé avec celui de la maison. La concordance a été frappante. Chez les enfants polonais (10 dessins), les mêmes couleurs (rose, orange, violet, noir) ainsi que la même disposition des détails reviennent dans les deux tests ». « Sur le plan de la typologie constitutionnelle les deux tests en plein accord, mettent en évidence les traits spécifiques des types rationnels, affectifs et sensoriels, de même que des types associés. La rigidité, l'immobilité, la précision de la forme, l'absence de monde ambiant, se retrouvent dans l'attitude ainsi que dans les détails du vêtement du bonhomme, chez le type rationnel. Chez le type sensoriel, par contre, la maison sans forme précise, plongée dans le monde ambiant (soleil, ciel, oiseaux, arbres, fleurs), le tout uni, va de pair avec un bonhomme qui, au lieu d'être présenté d'une façon isolée, se trouve rattaché d'une manière immédiate au même monde ». Mme Minkowska conclut : « Ainsi se trouve enrichies nos connaissances ayant trait à la vision du monde sur le plan formel qui, se reflétant au cours du test de Rorschach dans le langage, trouve une expression saisissante dans les dessins d'enfants ; sur le plan psychopathologique, l'application de ces deux tests de dessin permet de faire ressortir, à côté de l'âge mental et du contenu, le monde formel avec ses ressources et ses déficiences. Le diagnostic, le pronostic et les mesures à prendre en bénéficient ». (*L'affinité entre le test de la maison et le test du bonhomme sur le plan ethnique* op. cit., page 9).

Voici un exemple particulier d'interprétation du test des maisons par Mme Minkowska : « Voilà deux maisons appartenant au type rationnel, toutes les deux sont seules, isolées ; il n'y a rien autour. La précision, la rigidité, le géométrisme. La rangée de fenêtres, les portes sans chemin. Dans ce cadre de la typologie apparaissent les particularités d'ordre national ou ethniques, les portes et les fenêtres ont un forme ovale, peu de couleurs, mais le trait noir très accentué, ce qui contribue à donner un aspect saillant, en relief. Dans l'autre maison ce qui est frappant ce sont ces couleurs bizarres, vert, rouge, marron, disposées en grands espaces ho-

rizontaux, séparés nettement. C'est une maison schizoïde ». (Dessins de Juifs Hongrois : *Le test de la maison chez les enfants appartenant aux différents groupes ethniques,* 1948, page 5).

Ainsi, les dessins permettent de révéler non seulement le niveau d'évolution de l'enfant (puisque, comme le dit d'ailleurs Wallon, « les niveaux successifs du développement de l'enfant peuvent être caractérisés par le genre et le niveau des représentations qui lui servent à spécifier l'objet ». *Pour l'Ere Nouvelle* Novembre 1949, page 9) mais encore, toute sa personnalité et même les caractéristiques du groupe ethnique auquel il appartient. Et le dessin est d'autant plus révélateur, que tous les enfants « l'acceptent avec joie et rares sont les refus déguisés ou les réticences ». Sur plus de 20.000 tests graphiques réalisés par Prudhommeau, celui-ci arrive à « une proportion inférieure à 7 % de refus ou de réticences en comptant même les cas douteux » (Prudhommeau *Le dessin de l'Enfant,* page 112).

On voit donc de quelle première utilité peut être le dessin pour la connaissance des milieux nord-africains que nous avons essayé d'étudier par ce moyen.

DEUXIÈME PARTIE

Etude du Dessin en milieux Nord-Africains

LIVRE III

Critique des travaux de Probst

CHAPITRE I

Probst et les dessins des enfants Kabyles

Sa méthode d'investigation
Notre méthode de recherches en milieux Nord-Africains

PROBST M. est, sans doute,, le premier à avoir utilisé le dessin pour l'étude des milieux nord-africains. Ses recherches aboutirent à un compte-rendu qui parut en 1907 dans le Tome VI des *Archives de Psychologie* (édité à Genève). Cet article de 10 pages — avec 35 reproductions de dessins d'enfants kabyles — eut un très grand succès si l'on en juge par la place de choix qui est réservée à son auteur dans les bibliographies, pourtant sommaires, que présentent habituellement les spécialistes à la fin de leurs ouvrages.

Rouma, dans son célèbre ouvrage *Le langage graphique de l'enfant* (1912-1913), le cite en référence parmi les 142 auteurs que totalise sa bibliographie internationale sur les dessins d'enfants et les dessins des primitifs ; en 1927, Probst M. figure parmi les dix noms d'auteurs que Luquet présente dans sa bibliographie restreinte, à la fin de son livre devenu classique *Le dessin enfantin*. Dans la réédition de cet ouvrage qui remonte à 1935, Probst subsiste toujours aux côtés de spécialistes de choix comme E. Barnes. E. Brown, Kerschensteiner, Levinstein, G. Lombardo-Radice, Luquet, Rouma, Schuyten et Sully.

Le *Cahier de Pédagogie moderne*, spécialement consacré au dessin (éditions Bourrelier, 2e édition 1937-1938), cite encore les travaux de Probst parmi les trente ouvrages sélectionnés pour figurer dans la bibliographie de base. Les revues pédagogiques le donnent encore en référence. Ainsi, dans l'*Education enfantine* (Edition Nathan) du 15 Janvier 1947, Mme Boulay-Hubert le cite à la fin de son article sur les dessins enfantins, avec Ivanoff, Rouma, Luquet et Kerschensteiner.

M. Pierre Naville, enfin, lui réserve la première place, par ordre chronologique, dans sa bibliographie internationale consacrée au dessin (Revue *Enfance*, Octobre 1950) sous la rubrique « *Comparaison entre peuples différents* ». En réalité, l'étude de Probst sur les *Dessins des enfants kabyles* est postérieure de plusieurs années à celle de Louise Maitland sur les dessins d'Esquimaux, parue en 1899.

La notice que lui destine M. P. Naville dans sa récente bibliographie, comporte d'ailleurs une légère erreur. Probst n'a pas « travaillé à l'institut de Béni-Khalifa parmi les Berbères » (*voir Enfance*, page 390), mais a exercé les fonctions « d'instituteur à l'Ecole d'Indigènes de Béni-Khalifa, Alger », s'il faut en croire la note qui figure sous le titre du compte-rendu paru dans le Tome VI des *Archives de Psychologie* de 1907.

Quoiqu'il en soit, la cote de M. Probst parmi les spécialistes du dessin est telle, qu'il n'est pas possible d'aborder une étude du même genre en milieu nord-africain, sans tenir compte de ses travaux et de ses résultats.

Ceux-ci d'ailleurs aboutissent à des conclusions d'un exceptionnel intérêt. Les voici, telles que l'auteur nous les donne à la page 140 de l'ouvrage cité :

1°) .... « S'il existe chez tous les enfants des tendances graphiques communes, cependant chaque race a des aptitudes différentes, présente mêmes des vices de dessin particuliers » ;

2°) .... « Les enfants orientaux dessinent peut être plus volontiers les animaux que les hommes, ou dans le cas des Kabyles, indifféremment les uns ou les autres » ;

3°) .... « Les Musulmans et les orientaux aiment à imaginer des stylisations souvent monstrueuses et qui ne sont cependant pas laissées au hasard » ;

4°) .... « Les écoliers dont il s'agit observent mieux que les Européens et n'oublient pas toujours les détails » ;

5°) .... « L'examen des dessins précédents diminue la possibilité d'une comparaison avec les gravures rupestres ou exécutées sur des os à l'époque préhistorique. Ils reflètent plutôt des habitudes mentales devenues récemment héréditaires et adaptées aux besoins esthétiques d'une race ».

PROBST ET LES DESSINS DES ENFANTS KABYLES

Le point de départ des recherches de Probst est un résumé de l'ouvrage de Levinstein paru à Leipzig en 1905 : *Kinderzeichnungen bis zum 14 Lebensjahr, mit parallelen aus der Urgeschichte, Kulturgeschichte und Völkerkunde :*

« La lecture d'un compte-rendu du livre de M. Levinstein, *Kinderzeichnungen* m'a suggéré l'idée d'étudier les dessins des enfants indigènes qui nous entourent », Probst (op cit., p. 131).

Levinstein, collaborateur de Lamprecht, avait utilisé les milliers — et les centaines de kilogs — de dessins réunis au musée de Leipzig, ainsi que ceux qu'il avait lui-même obtenus en Allemagne et en Angleterre.

« L'auteur a tout d'abord cherché quels sont les objets que les enfants dessinent de préférence, suivant leur âge. C'est la forme humaine qui est tout d'abord l'objet de leurs préférences. Les animaux, puis les plantes et les objets ne viennent que plus tard. Dans les dessins des bonhommes une certaine évolution se laisse constater : les jambes sont plus fréquemment représentées, surtout chez les enfants de 5 à 6 ans ; le corps ne vient qu'en second rang ; puis viennent le nez, les bras, les yeux et ensuite les cheveux, la barbe, etc... L'auteur a indiqué par des graphiques très clairs le pourcentage de la fréquence de ces divers attributs dans les dessins des enfants de 4 à 13 ans. On voit d'ailleurs que les attributs le plus souvent préférés varient suivant l'âge ; ainsi le corps qui est moins souvent représenté que les pieds au-dessous de 7 ans, l'est plus souvent après cet âge.

Les observations de l'auteur confirment ce que ses prédécesseurs avaient déjà constaté. C'est que le dessin n'est pas pour l'enfant un art, mais une langue. Le fondement de son dessin est en premier lieu intellectualiste, en second lieu seulement intuitif. Ce n'est que relativement tard que l'enfant cherche à copier et a le souci de reproduire exactement le modèle. Au début, il se borne à noter simplement les choses caractéristiques qui l'intéressent. Il dessine plus d'après ce qu'il sait que d'après ce qu'il voit. On a une preuve de ce fait dans la transparence souvent remarquée que les enfants donnent en dessin aux objets opaques...

Dans un des chapitres de l'ouvrage, l'auteur cherche à établir un parallèle entre l'« évolution du dessin chez l'enfant et chez les peuples primitifs. Il constate que chez ces derniers, c'est aussi la représentation de la forme humaine qui apparaît en premier lieu, les animaux en second lieu et les autres objets ensuite. Chez les primitifs comme chez l'enfant, la figure de face apparaît avant celle de profil ; et chez ceux-ci comme chez ceux-là la représentation des animaux est plus fidèle que celle de l'homme ; enfin, mêmes

erreurs de perspective. Le dessin vérifie donc cette loi que l'ontogénèse reproduit la phylogénèse ». (Extrait du compte-rendu de Claparède sur l'ouvrage de Levinstein : *Archives de Psychologie* Tome VI 1907, page 189).

Dans la même étude, Levinstein reprend les travaux de Earl Barnes et fait lui aussi illustrer une histoire (*Hans guck in Luft*). Probst ne s'est pas servi des conclusions de cet auteur sur ce point précis. Il se contente simplement de nous donner un spécimen de dessin fait à propos de la fable *le corbeau et le renard* et de critiquer enfin, les conclusions pédagogiques de Levinstein (voir notre bibliographie 1905 et P. Naville, op. cit., page 316. Voir aussi la planche V de nos reproductions de dessins, p. 195).

Après avoir rendu compte de ses résultats sur la reprise des recherches de Levinstein, Probst, dans la seconde partie de son exposé, nous fait part de ses « observations » sur les tendances particulières propres aux enfants kabyles dans le domaine de la représentation graphique. Il y décèle essentiellement :

1°) Des déformations volontaires : tendances à la décoration, aux créations de monstres, intérêt pour le détail. (Sur ce dernier point, les constatations de Bleuler au Maroc concernant la prédominance des réponses de petits détails au test de Rorschach, confirment la remarque de Probst) (voir H. Pieron *Psychologie différentielle*, page 114, p.u. f. 1949) (1).

2°) Des « vices de dessins involontaires », indices de « mentalités anormales » ou retardées dans leur développement, « liées cependant à l'hérédité plus qu'on ne pense, et aussi des défauts dus à des circonstances particulières de milieu » (Probst, op. cit., page 134).

Les observations de Probst sont fondées sur l'examen de dessins obtenus pendant quatre semaines successives, de la manière suivante : il fait dessiner chacun des cinq jours de classe un sujet différent à ses 53 élèves du cours préparatoire :

Le lundi, un ou plusieurs bonshommes.

Le mardi, un quadrupède.

(1) Cf. Bleuler et Bleuler. *Rorschach's inkblot test and racial psychology : mental particularitie* of Moroccans. Character and personality, IV, 1935, p. 97. (Cf. Piéron op. cit., p. 118).

Le mercredi, un oiseau.
Le vendredi, une scène familière.
Le samedi, « ce qui leur plaît ».

Son souci de l'objectivité le conduit à exiger « que chaque enfant se cachât de son voisin de la même manière que dans les leçons de calcul. L'influence de l'un sur l'autre est ainsi annihilée ». Il remarque d'autre part que « des enfants n'ayant pas le temps hors de l'école de se communiquer leurs « vices » ou leurs qualités graphiques, puisqu'ils sont à peu près tous bergers, se dévoilent à nous chacun dans ses aptitudes individuelles ». Il constate enfin que « la répétition des expériences prouve que le hasard n'a pas influé sur la production « bizarre » de certains dessins », (op. cit., page 134).

L'auteur a donc pris toute garantie pour obtenir des documents parfaitement sûrs. Et pourtant, les 35 reproductions de dessins qu'il joint à son exposé, ne manquent pas de nous laisser sceptiques sur l'origine purement enfantine de ces représentations. Nous ne doutons pas un seul instant de la bonne foi de l'expérimentateur, mais, il nous semble qu'elle a dû être surprise à son insu.

Nous remarquons en effet, des ressemblances formelles dans les quelques dessins donnés en exemple (que nous reproduisons d'autre part), et aussi une maturité dans le tracé que seul un élève particulièrement doué, ou un adulte entraîné, peuvent posséder. Ainsi, les têtes de certains animaux sont représentées par le même ovale, le même œil rond et le même trait pour marquer la bouche — placés au même endroit — les mêmes oreilles en « pétales de marguerites »... (voir figure 15, MR. 8 ans - fig. 17 GA. 7 ans - fig. 23 CM. 7 ans - fig. 28 CM. 7 ans, etc... planches II, III, IV, V).

Le coup de crayon est identique... Nous pouvons faire les mêmes remarques sur l'identité de la forme, de la place des détails et du trait pour les figures humaines n° II KA 8 ans, n° 12 GA 7 ans, n° 13 MR 8 ans, n° 21 N. 6 ans ½, n° 32 MR 8 ans, etc... Le cou des animaux est traduit chez presque tous les enfants par le même procédé : voir fig. 5, 6, 7, 15 MR 8 ans, 16 BM 8 ans, 17 GA 7 ans, 18 MR 8 ans. Les crêtes des coqs 14 GA 7 ans, 26 KA 8 ans et 27 GM 7 ans sont identiques. Il en est de

même pour les queues des quadrupèdes 25 BS 6 ans, 26 KA 8 ans, 33 et 34.. La sûreté dans la traduction de la ligne courbe est illustrée par les représentations 14 GA 7 ans, 22 MR 8 ans, 23 CM 7 ans, 27 GM 7 ans, (cf reproductions ci contre). (Planches I, II, III, IV, V) (1).

Il est donc permis de supposer que les élèves du cours préparatoire de Béni-Khalifa ont subi une influence. Doit-on penser à une communication réalisée à l'extérieur de l'école — et que la fonction de berger n'exclut pas ? Les dessins faits à jour fixe, pendant un mois n'ont-ils pas favorisé des entraînements collectifs ? L'expérimentateur aurait alors sûrement remarqué des différences nettes entre les premières réalisations graphiques et les suivantes.

Les élèves n'ont-ils pas imité le maître qui, lors de certaines explications a illustré ses leçons de dessins schématiques au tableau ? L'exemple donné par Rouma et que nous avons cité — puis vérifié par la suite lors de nos recherches — prouve suffisamment la possibilité d'une telle éventualité...

La véritable cause de cette contagion graphique uniforme paraît être révélée par la note que Probst place trop discrètement au bas de la page 133 de son compte-rendu. On y lit en effet : « Les dessins reproduits dans ce travail sont des copies réduites, mais fidèles, des dessins faits sur l'ardoise ». On peut donc penser que la transposition à échelle réduite de dessins faits sur l'ardoise explique l'air de famille que possèdent les reproductions. Il est très difficile, en effet, d'imiter exactement avec la mine taillée d'un crayon, le tracé épais réalisé à la craie ou au crayon d'ardoise, et la difficulté se trouve encore accrue lorsque la copie doit être réduite. Nous ne nous trouvons donc pas devant des dessins originaux mais devant des reproductions où la main de l'adulte a laissé son empreinte, malgré toute la sincérité du transcripteur. Nous verrons d'autre part, qu'il sera encore possible d'expliquer

(1) a) Tous les dessins reproduits dans cet ouvrage ont été réduits photographiquement aux 4/5e de leurs dimensions originales.
b) Lire Probst au lieu de « Brobts » (planches I, II, III, IV, V).

Fig. 1. Fig. 2.

M. Probst p. 132.

Fig. 3. Fig. 4 Fig. 5

Brobst p. 134

Fig. 6 Fig. 7.

Brobst. page 135.

Fig. 8 Fig. 9. Fig. 10.

Brobst. page 135.

Fig. 11. K.A., 8 ans

Fig. 12. G.A., 7 ans.

Fig. 13. M.R., 8 ans

Brobst page 136

Fig. 14 G.A., 7 ans

Fig. 15. M.R., 8 ans.

Brobst page 136

Fig. 16 – B.M., 8 ans.

Fig. 17 G.A., 7 ans.

Fig. 18 – M.R., 8 ans.

Brobst page 136

Fig. 19 M.R., 8 ans

Fig 20 S.B. 6 ans

Fig. 21. N., 6 ans ½

Brobst page 137

Fig. 22 M.R., 8 ans

Fig. 23 C.M., 7 ans

Brobst p. 137

Fig. 24 S.B., 6 ans.

Fig. 25. B.S., 6 ans.

Fig. 26. K.A., 8 ans.

Brobst page 138

Fig. 27 G.M., 7 ans

Fig 28. C.M., 7 ans

Brobst page 137.

Brobst page 138

Fig. 29. M.B., 8 ans.

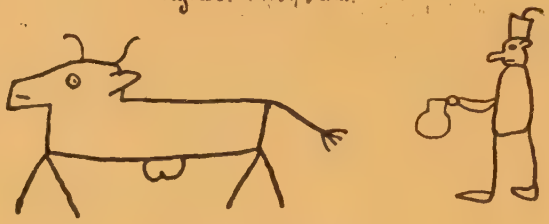


Fig. 30. B.S., 6 ans

Fig. 31.- K.A., 8 ans

Fig. 32.- M.R., 8 ans

Brobst page 139

Fig. 33

Fig. 34

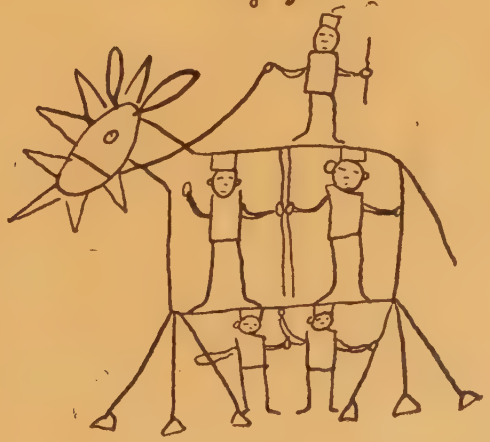


Fig. 35. - M. R., 8 ans

certaines anomalies signalées par Probst en invoquant l'utilisation de l'ardoise pour réaliser cette documentation graphique.

Une autre remarque importante à faire, c'est que Probst ne donne pas ses résultats en pourcentages, mais sur le nombre réel de ses élèves, c'est à dire : 53. Il dit, tout le long de son compte-rendu, par exemple : « sur 53 enfants, 35 dessinent 3 doigts aux mains..... Un corps d'homme a 8 fois sur 53 une tête d'animal..... Sur 53 enfants, 38 ont reproduit des scènes champêtres, etc... ». Pourtant, son expérience sur chaque sujet, comme nous l'avons vu, a été répétée une fois par semaine pendant un mois, donc, il a obtenu pour chacune de ses recherches 212 dessins... Chaque élève aurait-il donc reproduit pour chaque expérience portant sur le même sujet, exactement le même dessin ? Cela paraît invraisemblable, bien que nous sachions que l'enfant — surtout celui du cours préparatoire — a tendance à reproduire son modèle interne.

Serait-ce aussi une des caractéristiques des Indigènes du pays ? Nous avons voulu, dès le début, éclaircir ce point particulier. Nous avons donné à dessiner « leur papa » à un petit Français-Musulman, et à un petit Européen, pendant 20 jours environ. D'abord, tous les jours, puis tous les deux jours. Nous avons obtenu pour l'un 7 dessins de suite, exactement pareils, et pour l'autre (le petit Européen), 6 dessins. Le 8e dessin pour l'un et le 7e pour l'autre, différaient légèrement. Ce résultat semblait confirmer les résultats probables de Probst.

Mais en réalité, nous ne nous placions pas dans les mêmes conditions d'expériences. Aussi, nous sommes-nous adressé à une classe entière. Nous avons fait représenter dans un cours préparatoire de Français-Musulmans « votre papa » à une semaine d'intervalle, pendant 3 semaines. Dans la seconde expérience, les résultats n'étaient pas les mêmes pour tous les élèves ; non seulement les détails variaient (nombre de doigts aux mains, direction des pieds, etc...), mais, certains élèves qui représentaient leur papa de profil la première fois, le figuraient de face, la seconde ou réciproquement. Certains ne modifièrent leur représentation qu'à la 3e séance. D'autres conservèrent le type de représentation pendant les 3 expériences. Mais de toute façon, nous n'obtînmes pas 100 % de représenta-

tions identiques, bien que chaque élève conservât son style bien facilement reconnaissable.

Il semble donc que Probst se soit contenté de donner des résultats approximatifs, se basant uniquement sur la représentation dominante des 4 représentations, surtout s'il n'a pas relevé chaque fois sur papier le dessin fait sur l'ardoise par les petits Kabyles de Béni-Khalifa.

NOTRE METHODE
RECHERCHES EN MILIEUX SCOLAIRES

De notre côté, nous avons abordé l'étude des milieux nord-africains par le dessin, en reprenant les travaux de Probst. Comme lui, nous avons expérimenté en milieu scolaire, après bien d'autres spécialistes, comme par exemple : Corrado Ricci (1887), Sully (1895), Clark (1897), Boubier (1901), Lena Partridge (1902), Kerschensteiner (1905), A. Binet (1905), Katzaroff (1910), Rouma 1912), Wagner (1914), Schrenk (1914), Ayer (1916), Fay (1923), Jaensch (1921), Wulff Os (1927), Farwell (1930), Lembke (1930), Martin Hans (1932), Kline et Larcy (1923), Bauschnig Dorothea (1935), Peck (1936), Mott (1936), Huang (1938), Fontes, Leita da Costa et Ferreira (1944), Mac Carthy (1944), Raymond Cordeau (1949), Ph. Malrieu (1950), etc... et nous en passons beaucoup.

Remarquons que les recherches en milieux scolaires ne sont pas propres seulement aux spécialistes du dessin. Les ethnologues eux-mêmes n'hésitent pas à y trouver une documentation de choix. Qu'il nous suffise, par exemple, de citer les recherches de Eels dans les populations scolaires des Esquimaux, des Indiens et des Aléoutiens ou celles de Sandiford et Kerr dans les écoles publiques américaines pour déterminer le quotient intellectuel des petits Chinois et des petits Japonais des Etats-Unis (voir H. Pieron, *La Psychologie différentielle,* p. u. f. 1949, pp. 112 et suivantes).

Certes, les recherches en milieux scolaires ont été critiquées, en particulier par Luquet dans son ouvrage *Les dessins d'un enfant* (1913), lorsqu'il écrivit pour justifier sa méthode biographique : « on a opéré sur des écoliers ; tel jour à telle heure, on les a fait dessiner. Laissons de

côté la remarque que chez des écoliers la spontanéité graphique a déjà dû être plus ou moins déformée par l'enseignement ; négligeons encore qu'on leur a imposé le motif en leur demandant par exemple un bonhomme, que, même dans les dessins dits spontanés, c'est-à-dire pour lesquels on leur a laissé le choix du motif, tel enfant a pu être influencé par la vue du dessin exécuté par ses voisins et qu'en tout cas, si c'est de lui-même qu'il a choisi tel motif, son intention de dessiner du moins n'est pas spontanée. Il reste toujours que le résultat obtenu se rapporte exclusivement à un moment unique de l'activié graphique de chaque enfant considéré et que tout le reste de cette activité nous échappe... » (op. cit., préface p. XI). Nous ne citerons pas le long développement de l'auteur, mais nous ferons simplement remarquer, que Luquet lui-même, dans l'étude biographique consacrée aux dessins de sa fille Simone réalise parfaitement les défauts qu'il signale comme étant propres aux expérimentations en milieu scolaire, (voir notre développement sur les méthodes de documentation graphique, liv. II, chap. 1).

D'autre part, soulignons qu'il est difficile d'éliminer complètement l'influence de l'école au siècle heureux de l'obligation scolaire. Plus justement, Sully remarquait, dès 1895, qu'il s'était servi « de préférence de dessins exécutés par des enfants d'écoles primaires car ils donnent une idée plus juste de la vraie manière enfantine que les dessins faits dans un milieu plus cultivé », (op. cit., p. 461). De son côté, Rouma disait : « J'ai groupé les résultats par classe et non par âge. Il y a, en effet, des différences considérables dans le développement intellectuel d'enfants de même âge. Sans être basé sur un critérium d'une psychologie très élevée, le groupement par année d'étude opéré à l'école, corrige cependant les grands écarts dans une certaine mesure et classe ensemble les enfants d'un degré de développement à peu près semblable ». (*Le langage graphique de l'enfant,* chap. 5, page 92) Plus près de nous Wallon affirme : « L'école est un excellent terrain d'observation psychologique. On y peut voir s'accomplir l'évolution des structures mentales », *Pour l'Ere Nouvelle*, Novembre 1949, n° 6 page 9) et M. M. Debesse plus récemment encore a écrit : « Nous négligeons trop l'enfant moyen qui donnera l'adulte moyen au bénéfice des enfants

exceptionnels, soit bien doués, soit indifférents. Si nous voulons que la psychologie éclaire vraiment le travail des éducateurs, c'est sur la clientèle normale des écoles que doivent porter surtout les recherches ». (*Comment pensent nos grands écoliers* dans *l'Education nouvelle* n° 19 du 8 Juin 1950, page 6).

L'étude des enfants en milieux scolaires est d'ailleurs d'autant plus justifiée en Afrique du Nord que c'est à l'école que tous les éléments de la population se trouvent groupés dans une ambiance uniforme qui permettra de mieux saisir les différences propres à chacun.

En ce qui concerne notre documentation de base, nous avons réuni plus de 10 mille dessins d'enfants depuis 1945 : Français-Musulmans (Kabyles et « Arabes » - filles et garçons) ; Européens (filles et garçons). Nous avons pu obtenir, en notre présence, près de 500 dessins d'adultes illettrés Français-Musulmans et Européens (qui débutaient dans l'étude de notre langue en suivant des cours du soir) et d'adultes lettrés du niveau du baccalauréat (Français-Musulmans et Européens).

Nous avons dû, malheureusement, éliminer environ deux mille dessins, obtenus par la méthode des enquêtes. Mais notre expérience sur ce point n'a pas été vaine puisqu'elle vérifie celle de Kerschensteiner que nous avons signalée dans notre développement réservé à la « méthode de documentation ». Le restant des représentations graphiques qui servent de base à nos recherches — environ huit mille — provient de dessins exécutés devant nous à Constantine, dans les différentes écoles de la ville (environ 6.800) et aussi de dessins réalisés à l'Ecole de Timengache dans le Guergour (Kabylie) d'où nous avons pu obtenir des documents parfaitement objectifs grâce à l'intelligente collaboration de son Directeur, particulièrement intéressé par les recherches psycho-pédagogiques et non moins respectueux des consignes de la psychotechnique (1200 dessins).

Les sujets étaient soit suggérés, soit libres, soit à vue, selon le but que nous poursuivions. Tous les dessins ont été effectués sur une demi-feuille de cahier ordinaire de façon à placer tous les enfants — et les adultes — dans les mêmes conditions matérielles. Selon les épreuves, le temps d'exécution était limité à 10 minutes, ou laissé à la volonté

de chacun comme dans les dessins libres. (En général le temps n'a jamais exécédé ¼ d'heure). Nous nous assurions de la possession par chacun d'un crayon convenablement taillé, et de la réalisation de conditions matérielles normales (sous-main ou cahier pour éviter les déformations provoquées par des tables peu lisses, position assise régulière, etc...). Nous nous informions des dessins déjà réalisés par les élèves, pendant l'année en cours, ou, le cas échéant, pendant les années précédentes, pour éviter les déformations scolaires. Nous éliminions les sujets de dessin qui auraient pu être faussés par la présence d'une gravure ou d'un dessin dans la salle de classe. Nous laissions régner une discipline d'exécution stricte pour éviter les influences réciproques entre élèves, sans pour cela nuire à l'intérêt que portaient les élèves à la réalisation de leurs tracés, grâce à l'ambiance favorable que nous avions su créer au début. Nous pensons donc que, de cette manière, les dessins qui ont servi de base à nos recherches présentent des garanties maxima d'objectivité que l'on peut exiger en pareil cas.

Chaque feuille portait d'autre part, la date de l'épreuve, le nom de l'élève et son âge le jour de l'exécution de l'épreuve. Lorsqu'un des enfants nous paraissait particulièrement intéressant, nous notions en détails son comportement pendant l'épreuve, et nous l'interrogions sur ses réalisations graphiques. Nous possédions aussi tous renseignements utiles fournis par le maître, pour aider à la compréhension de chaque représentation graphique (situation de famille : profession des parents, nombre d'enfants, lieu d'habitation, résultats scolaires de l'élève, etc...). Nous établissions ensuite, au début de nos recherches, le *Tableau Anfroy* de chaque classe, pour étudier l'influence de l'âge et du redoublement de classe sur les réalisations graphiques.

Par la suite, lorsque notre documentation devint beaucoup plus abondante, nous avons simplifié le *Tableau Anfroy* en ne retenant que le principe d'un classement des élèves par âge. Nous en avons supprimé toutes les colonnes et nous nous sommes contenté de représenter chaque classe en attribuant une ligne à chaque âge. Il nous était possible, aussitôt de constater l'allure générale de la classe, son homonogénéité lorsque les élèves se trou-

vaient groupés sur deux ou trois lignes, ou au contraire son hétérogénéité lorsque les élèves se trouvaient répartis sur cinq ou six lignes.

Voici par exemple « l'allure » d'un cours préparatoire 2e année (de Timengache - Guergour), l'âge étant déterminé le jour de l'épreuve:

Nombre d'élèves : 19

Age des élèves le 29-4-50 :

9 ; 5 (élève de 9 ans)
10 ; 10 ; 3 10 ; 3 (élèves de 10 ans)
10 ; 7 10 ; 7 10 ; 9 11 ; 2 11 ; 3 11 ; 4 (élèves de 11 ans)
11 ; 7 11 ; 7 11 ; 10 11 ; 10 12 ; 12 ; 5 (élèves de 12 ans)
12 ; 9 (élève de 13 ans)
13 ; 7 13 ; 11 (élèves de 14 ans).

Nous voyons donc que cette classe est peu homogène au point de vue âge des élèves : le plus jeune a 9 ans (puisque par convention, sont dits avoir 9 ans tous les enfants compris entre 8 ans 7 mois et 9 ans 6 mois), et les plus âgés ont 14 ans (puisque les enfants âgés de 14 ans sont compris entre 13 ans 7 mois et 14 ans 6 mois).

D'une façon générale, si l'âge devait être un facteur plus important que le niveau intellectuel, nous devrions obtenir, danc cette classe, des dessins assez disparates.

Voici par contre. une classe d'initiation de fillettes musulmanes de Constantine, très homogène :

Ages des élèves le jour de l'épreuve le 5-5-49 :

6 ; 9 7 ; 7 ; 7 ; 7 ; 1 7 ; 2 7 ; 3 7 ; 5 7 ; 5 7 ; 6 7 ; 6 (7 ans)
7 ; 7 7 ; 8 7 ; 10 8 ; 8 ; 1 8 ; 1 8 ; 2 (8 ans).

Les résultats graphiques obtenus dans cette classe devraient être normalement très voisins.

Cette représentation particulière de la physionomie d'une classe ne nous prive pas des renseignements utiles pour nos recherches que prévoit le Tableau Anfroy. En effet, nous soulignons aussi d'un trait l'âge de l'élève qui redouble sa classe et de 2 traits l'âge de celui qui triple.

Nous croyons ainsi pouvoir interpréter les dessins obtenus, non seulement par rapport à l'élève pris isolément, mais par rapport à la généralité du groupe-classe auquel il appartient.

CHAPITRE II

Probst et la reprise des travaux de Levinstein en milieu Kabyle

(ce que les enfants dessinent)

COMME nous l'avons déjà dit, Probst commence son étude sur « les dessins des enfants kabyles » par la reprise des travaux de Levinstein (1905). Sa conclusion est formelle : « Les observations de M. Levinstein, exactes sans doute ne peuvent s'appliquer en général aux écoliers kabyles ». Sur les 53 enfants de la classe préparatoire de Béni-Khalifa, tribu éloignée de toute agglomération d'Européens, invités à dessiner ce qui leur plairait, 38 ont reproduit des scènes champêtres ou figuraient à la fois des personnages et des animaux, 10 des animaux exclusivement, 3 des personnages seuls, 2 des huttes indigènes avec leurs hôtes : animaux et hommes... Les Kabyles sont Berbères, c'est à dire appartiennent à une race très ancienne où les Aryens sont mélangés à des protosémistes et à des noirs. Ils sont moins stricts musulmans que les Arabes sémites. Jadis païens puis chrétiens sous les Byzantins, islamisés superficiellement par les Arabes, ils n'ont aucune horreur héréditaire pour les figures animées.

Cette première expérience montre qu'il y a quelque part des enfants qui dessinent aussi volontiers des animaux que des personnages et qu'ils mèlent souvent les uns et les autres, je dirai même que les plus petits ont une prédilection pour les animaux, ce qui contredit M. Levinstein » Probst ouvrage cité page 131).

Nous ne critiquerons pas ici le jugement que porte Probst sur l'origine des Kabyles. Nous réserverons un développement spécial à cette question à la lumière des dernières découvertes des plus éminents spécialistes. Nous nous contenterons de souligner, que, de notre côté, nous n'avons eu aucune difficulté pour obtenir des représentations humaines ou animales de la part des enfants ou adultes musulmans et cela sans la moindre pression de notre part.

Il est vrai que si l'« on a longtemps affirmé qu'ils (les Musulmans) s'étaient abstenus de toute représentation des êtres vivants par observance d'une sourate du Coran, l'archéologie n'a pas eu de peine à démontrer par de multiples exemples, que prise à l'absolu, cette observation était fausse, En fait, le livre saint n'a rien interdit d'autre que les idoles.... » (voir Migeon *Manuel d'art musulman* I - II Picard édit. Paris 1907, page 24).

De son côté, tout récemment, M. Pierre Feline écrit dans un article paru dans le numéro spécial des *Cahiers du Sud* de 1947 : « L'opinion la plus répandue sur les réalisations artistiques des Musulmans est que l'arabesque leur est en quelque sorte imposée, la copie ou l'imitation des formes de la nature leur étant interdite, par les préceptes mêmes de leur religion. Quelle est la valeur dogmatique de cette défense ? Est-elle scrupulusement observée par l'artisan musulman ? Elle avait autrefois sa raison d'être. Avant Mohammed, les habitants de l'Arabie étaient idolâtres. Le Prophète et ses compagnons les détournèrent facilement du culte des images : depuis l'Hégire, l'Arabe ne se prosterne que devant Allah.

Si dans le Coran, on ne trouve aucun verset interdisant la reproduction des formes de la nature, par contre les Hadiths (recueil des Traditions musulmanes) mentionnent plusieurs fois cette défense et d'une façon explicite. Quant aux théologiens, ils ne semblent pas d'accord sur ce sujet, ni sur le sens mystique de cette interdiction, ni sur son observance.

Par le fait, dans la plupart des intérieurs arabes, on voit des dessins de fleurs sur les étoffes et sur les tapis. Et cela a toujours été ainsi.

Mais il y a lieu de remarquer que ces tissus avec motifs floraux, sont pour la plupart importés d'Europe. Or, ce qui nous intéresse, ce n'est pas de noter le goût des bourgeois de Fez ou du Caire, c'est de souligner les tendances de l'artisan, c'est de découvrir ses modèles préférés. Et à le suivre dans son travail, il apparaît clairement qu'il n'a aucune inclination à copier ou à imiter les formes florales ou animalières. S'il écarte leur souvenir de son esprit est-ce par respect de quelque dogme ? Certes non ; cette défense de représenter les êtres animés, c'est l'artisan lui-même qui se l'impose, pour une création à la fois, plus pure et plus riche. Cela est de toute évidence », (op. cit., *L'Islam et l'Occident*, pages 280 et 281).

Nous verrons plus loin que nos recherches sur le graphisme nous ont conduit à supposer une autre influence qui pousse l'Indigène nord-africain vers les formes à allure géométrique, plutôt que vers les formes vivantes.

Quoiqu'il en soit, constatons pour l'instant que soit en dessin libre soit en dessin suggéré, le petit Nord-Africain musulman n'hésite pas, bien au contraire, à traduire les représentations qu'il se fait de l'homme ou de l'animal. D'ailleurs, on trouve des silhouettes humaines dans les tapis du pays comme le signale par exemple M. Georges

Marçais, Directeur-conservateur du Musée Stéphane Gsell d'Alger.... « Les tapis du Maroc central, de coloration très sobre — noir brun et blanc — sont meublés soit de longues bandes obliques délimitant des losanges en registres superposés, soit des bandes longitudinales à redans rectangulaires. Les tapis du Sud, de couleurs souvent plus riches, mais toujours harmonieuses — bleu, vert, orangé, jaune, laque — présentent une composition plus capricieuse. Parfois de décor fourni, ils admettent aussi de grands champs vides, sur lesquels sont semés des zigzags, des carrés, voire de petites silhouettes humaines schématiques (Ouled Bessaba) (G. Marçais, *Le Musée Stéphane Gsell* édition du Gouvernement Général de l'Algérie, Juin 1950, page 22).

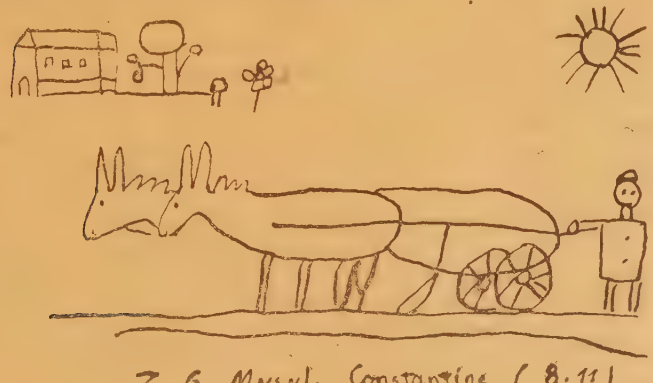
Nous avons nous même repris les recherches de Probst sur la base des travaux de Levinstein. Comme les conclusions de Probst ont un caractère d'ordre général, s'étendant à tous les peuples dits « orientaux », bien qu'issues de recherches limitées aux petits Kabyles de Béni-Khalifa, nous ne nous sommes pas contenté d'obtenir une documentation uniquement kabyle, nous avons poussé aussi nos recherches en milieu musulman non kabyle et aussi bien chez les filles que chez les garçons. (La population scolaire de Constantine comprend une infime minorité Kabyle, d'ailleurs peu homogène, souvent le père ou la mère n'est pas Kabyle, si bien que l'on peut négliger cette particularité, par rapport à l'ensemble). Nous avons donc demandé aux enfants de 7 classes de Timengache (Kabyles) soit 168 élèves et aux enfants de 6 classes de Constantine (Musulmans non Kabyles) soit 291 elèves, de dessiner « ce qui leur plait » « ce qu'ils aiment bien » mais pas des dessins faits en classe ; (des épreuves antérieures nous avaient prouvé que si l'on se contente de dire à l'enfant de « dessiner ce qu'il veut » celui-ci reproduit le dessin qu'il sait bien faire se plaçant évidemment au point de vue scolaire et qu'en général, il se sert dans ce cas de la règle pour reproduire des dessins d'ornementation d'allure géométrique ou des objes très schématiques).

Voici les âges limites de ces élèves, donnés par classe :
Timengache : Classe d'initiation (CI) : 38 élèves de 6 ; 5 à 12 ; 4, Cours préparatoire 1ère année (CP1) : 36 élèves de 7 ; 8 à 13 ; 3, Cours préparatoire 2ème année (CP2) : 19 élèves de 9 ; 5 à 13 ; 11, Cours élémentaire 1ère année (CE1) : 16 élèves de 10 ; 4 à 14 ; 4, Cours élémen-

taire 2ème année (CE2) : 17 élèves de 9 ; 10 à 14 ; 9, Cours moyen 1ère année (CM1) : 16 élèves de 10 ; 9 à 15 ; 2, Filles : 3 cours de 5 ; 8 à 14 ;
Constantine : CIg : 26 élèves de 6 ; 4 à 11 ; 5, CI filles : 31 élèves de 6 ; 9 à 8 ; 4, CIf : 21 élèves de 6 ; 9 à 8 ; 2, CE1g : 37 élèves de 7 ; 7 à 14 ; 5, CE1g : 17 élèves de 7 ; 8 à 14 ; 6, CE1g : 28 élèves de 7 ;9 à 14 ;7 ; CE1g : 36 élèves de 7 ; 10 à 14 ; 8, CE1g : 33 élèves de 7 ; 11 à 13 ; 8, CE1g : 34 élèves de 7 ; 11 à 13 ; 8, CM1g : 28 élèves de 9 ; 2 à 15.

Il est difficile de déterminer si l'enfant représente alors vraiment une « scène » (une automobile, un chauffeur, une maison, représentent-ils vraiment une scène ?) Quoiqu'il en soit, parmi les « scènes » recueillies nous n'en avons trouvé que très peu qui soient « vraiment champêtres », comme celles que signale Probst dans ses recherches de 1907.

Il est vrai, qu'il est aussi difficile de discerner si une scène est vraiment champêtre ! Un arbre, un animal, une fleur, étalés sur une demi feuille de papier blanc, forment-ils une « scène champêtre » ? A Constantine, sur 291 dessins recueillis nous ne découvrons que 5 ou 6 scènes de ce genre : deux seulement sont particulièrement nettes comme par exemple celle du jeune ZG (8 ; 11) (Français-Musulman) qui intitule son dessin « le laboureur » et qui, effectivement, représente un laboureur au travail, en pleine nature, digne d'illustrer un passage des « Géorgiques », (voir reproduction ci-dessous). Par contre, 3 dessins représentent plutôt un jardin urbain, avec des allées soigneusement tracées, en vue aérienne.



A Timengache, 5 petites filles kabyles sur 26 traduisent leur amour des champs par des vues vraiment agrestes et seulement 2 petits garçons kabyles sur 142 (1 élève de la classe d'initiation et 1 élève du cours moyen).

Si les résultats obtenus à Constantine nous ont paru normaux pour des petits citadins (bien que les éléments des classes que nous avons visitées proviennent surtout ds quartiers périphériques et en contact direct avec la campagne), par contre le petit nombre de scènes champêtres provenant d'un village kabyle situé loin de toute agglomération importante, n'a pas manqué de nous surprendre. Nous en trouvons pourtant facilement l'explication en feuilletant le lot des dessins obtenus dans cette expérience : en effet, les dessins soulignent, dans l'ensemble, l'importance prise dans la vie des petits nord-africains de la campagne — et de la ville — par les moyens de locomotion moderne ; autocars, taxis, voitures automobiles particulières, sont traduits avec joie : le trait est vif, les détails techniques sont quelquefois précis, l'allure générale traduit souvent un aérodynamisme du jour (cf. planche VI).

Voici des détails plus précis sur les dessins d'automobiles :
A Timengache : Dans la classe d'initiation (enfants de 6 ;5 à 12 ; 4) (garçons) : sur 38 élèves, 5 représentent des scènes avec voitures automobiles. Les autres enfants reproduisent des personnages, des maisons, des animaux, des objets ou des automobiles seules.
Au cours préparatoire de 1ère année : 36 élèves (de 7 ; 8 à 13 ; 3), 13 scènes (?) dans 12, figure une voiture automobile.
Au cours élémentaire 1ère année : 16 élèves (de 10 ; 4 à 14 ; 4), 8 scènes, (?) dont 6 avec une voiture automobile.
Au cours élémentaire 2ème année : 17 élèves (de 9 ; 10 à 14 ; 9) 6 scènes, dont 3 représentent une automobile avec passagers.
Au cours moyen 1ère année : 16 élèves (de 10 ; 9 à 15 ; 2) 7 scènes dont 2 avec une automobile.

Comme on le voit les jeunes élèves semblent être plus intéressés que les autres par les moyens modernes de locomotion.

On peut rapprocher ces résultats de ceux obtenus par Probst sur ce point : « Je dirai que les plus petits ont une prédilection pour les animaux » écrivait-il en 1907, (op. cit., page 131). Les engins modernes ont remplacé les animaux mais le goût de l'enfant pour ce qui le transporte, le fait bouger, subsiste en s'adaptant aux progrès... Le tableau de Ballard (1912) confirme notre opinion puisque celui-ci in-

Timengtache (Kabylie) Cuergour.
Dessins libres - garçons - F.M

F. 11 ans 3 mois C.P.

M. 15 ans 2 mois C.M

E. 11 ans 5 mois C.P.

B. 14 ans 4 mois C.M.

L. 9 ans 8 mois C.P.

Collection G. Rioux

FM signifie « Français-Musulmans ».

dique qu'à 5 ans le petit garçon dessine surtout des bateaux (ils s'agit de petits Londoniens) et qu'à 6 ans ses dessins préférés sont des véhicules : (voir notre développement sur les « Etapes du dessin en général »).

A Constantine, nous trouvons à peu près le même pourcentage qui décroit avec l'âge. D'autre part, les moyens de locomotion qui ont frappé les enfants sont plus variés : attelage (dans une classe d'initiation de 6;4 à 11;5), un paquebot (dans un CE1 de 7;10 à 13;), un trolleybus etc...

Les résultats obtenus à Timengache comme à Constantine, soulignent une chute de niveau, dans l'imagination graphique des enfants. Dans les cours moyens , trop souvent, les élèves se contentent de reproduire en « dessins libres », des dessins déjà faits en classe (malgré la consigne de ne pas en reproduire), des objets de formes géométriques ou non, qu'ils tracent à la règle. Lorsqu'on regarde d'ailleurs dessiner ces enfants de 11 à 14 ans, on est surpris par leur manque d'enthousiasme qui contraste avec l'élan qui anime les élèves des classes d'initiation, par exemple.... Ces remarques confirment celles déjà faites sur ce point par les auteurs comme Childs (1915), Charlotte Bühler (1926), Gaupp (1928), Neubauer (1931), Peck (1936), C. Gattegno (1948), etc...

Voici rapidement décrites, quelques « scènes » représentées par les petits Kabyles (garçons) :

CI (classe d'initiation) : M (6;6) Une automobile. Devant elle un homme étendu. Au loin une maison avec un escalier extérieur. Un homme va monter dans l'automobile (?).

Z (7;) Un autocar passe sur la route devant une maison qui possède un loquet de porte, immense. Deux coqs se promènent, indifférents (?).

D.,(7 ; 5) « Un autocar sur la route avec quatre passagers vus par transparence. L'impériale du car est chargée de colis. A l'arrière, l'échelle de fer qui sert à grimper sur le toit du véhicule se trouve en « rabattement » (vue de face). Les barreaux de l'échelle sont bien marqués ».

N. (9;5) CP1 « Un tacssi » (sic) précise la légende. Par transparence, le chauffeur apparaît au volant, tandis qu'un chat s'esquive prudemment (?).

Mo. (11;3) CP1 « Un taxi. Le chauffeur et les passagers apparaissent par transparence... On aperçoit de la même

manière les leviers de commande et les pédales. Des cables relient le poste de pilotage au moteur qui est nettement visible malgré l'opacité du capot. Sur le toit du taxi, un porte bagage. A l'arrière, une malle aérodynamique. En légende : taxi (cf. pl. VI, p. 207).

Ab. (11 ; 1) (CE1) « En légende : « Le care » (sic). Vus par transparence : le chauffeur et un passager perchés sur des sièges de comptoir de bar. Leurs pieds pendent dans le vide. Le pilote, très loin de ses pédales de commande, s'agrippe au volant représenté de face, tandis que le véhicule est de profil. A l'avant, les phares sont vus de dessus. Un drapeau flotte au vent. A l'arrière, un convoyeur grimpe à l'échelle représentée de face. La plaque d'immatriculation rabattue est fort bien lisible : AL 22...

Voici quelques scènes recueillies à Constantine (Français-Musulmans) :

Z. (6;4) (CI) La scène représente un attelage conduit par un cocher en équilibre instable sur son siège. A l'arrière plan, un chat semble contempler paisiblement la chose.

Kc (10;10) (CI) Une maison. Devant, un homme tend des bras immenses dont les mains paraissent être des trousseaux de clés de gardien de prison. A droite, un arbre desséché. Au premier plan, un fouloir repose sur une natte avec des légumes qui sèchent au soleil.

Z. (8;9) (CE1) En légende « Le Tomobile » (sic). Un autocar à l'arrêt. Sur l'impériale, un homme semble décharger de gros colis. L'échelle, accrochée à l'arrière du véhicule est prête à jouer son rôle. Au 1er plan : un enfant (en légende « Le garçon ») coiffé d'un immense chapeau qui plane au-dessus de sa tête. L'enfant tient une ficelle. A ces côtés, une énorme toupie est figée sur sa pointe (et une 3e légende précise : « la toupie ».

B. (9;1) (CE1) « Une vue marine. Au 1er plan, les vagues. Plus loin, un navire dont la coque est criblée de hublots tantôt minuscules, tantôt énormes. A chaque extrémité du bateau (mais où est la proue, où est la poupe ?) un drapeau tricolore. L'un des deux emblêmes ne respecte pas l'influence du vent, car chacun est tourné dans une direction opposée. Sur le pont, un personnage s'encadre dans une porte de cabine. Un autre personnage s'accoude au bastingage....

O. (9 ; 8) (CE1) Un autocar, très haut, dont les 4 roues sont alignées deux par deux. La voiture possède 6 portières et 7 fenêtres. Debout, sur le rebord des fenêtres, sept « bonshommes » écartent bras et jambes.

M. (10;1) (CE1) Un « bonhomme » arrose un pot de fleurs qui laisse voir les racines par transparence. L'arrosoir possède un long tuyau terminé par une pomme. Le personnage est plus petit que le pot de fleurs.

H. (10 ; 10) (CE1) « Un otomobile » (sic) précise l'auteur. Par transparence, le chauffeur, sans jambes, regarde fixement le volant placé à hauteur de ses yeux comme un grand livre ouvert. Le siège unique semble planer dans les airs. Sur le toit du véhicule, une valise sans doute. A l'arrière, une autre valise. Le tuyau d'échappement apparait, immense...

Y. (10) (CE1) Titre du dessin « Le Maréchale «sic) sur un cheval ». En effet, un cheval d'allure pesante, à la queue d'écureuil, à la crinière courte et dressée en brosse, avance en se cabrant. Le personnage chevauche d'une manière aérienne : il ne repose pas sur sa monture et l'une de ses jambes est vue par transparence, à travers le corps de l'animal ».

Nous citerons enfin deux scènes « poétiques » d'élèves du Cours Moyen :

B. (12;6) Une maison représentée avec les murs latéraux en « rabattement ». Deux cheminées ornent la toiture. Un chemin bordé d'arbres conduit à l'entrée du logis. Une poule, plus grande que les arbres, se promène gravement dans les champs voisins...

K. (13;6) Une fleur immense : une marguerite (sans doute). Un papillon vient se poser légèrement sur elle. A son pied, une limace rampe sur l'herbe. A droite, un mur ferme la scène....

Si nous comparons maintenant en détail les résultats de nos dessins libres, à ceux de Probst, voici ce que nous obtenons :

Rappelons les chiffres cités par Probst en 1907 : 38 élèves sur 53 reproduisent des scènes champêtres où figurent à la fois des personnages et des animaux ; 10, des animaux exclusivement ; 3, des personnages seuls ; 2, des huttes indigènes avec leurs hôtes : animaux et hommes.

I) Résultats obtenus avec les petits Kabyles de Timengache :

A) Personnages et animaux sur la même fiche 17/168 se décomposant comme suit :

a) Personnages et animaux seuls : 6/168 (Probst 38/53 soit 71,7 % environ),
b) Personnages, animaux et choses : 11/168 (Probst 2/53 soit 3,7 % environ) ;
B) Personnages et choses (sans animaux) sur la même fiche : 44/168 ;
C) Personnages seuls : 8/168 (Probst 3/53 = 5,66 %) ;
D) Animaux seuls : 24/168 (Probst 10/53 = 18,66 % environ) ;
E) Animaux et choses : 9/168
F) Choses seules : 66/168.

Par ordre d'importance : 1.) les choses représentées seules (automobiles, plantes, maisons, objets divers) arrivent en tête avec 66/168 fiches, soit 39,28 %.
2.) Les personnages et les choses (sans animaux) avec 44/168 = 26,19 % environ
3.) Les animaux seuls : 24/168 = 14,28 % environ
4.) Les personnages et les animaux : 17/168 = 10,11 % environ (se décomposant comme suit :
a) Personnages, animaux et choses : 11/168 = 6,54 %
b) Personnages, animaux : 6/168 = 3,57 %
5.) Les animaux et les choses : 9/168 = 5,35 %
6.) Les personnages seuls : 8/168 = 4.76 %.

Ce classement n'est donc pas celui obtenu par Probst qui, rappelons le encore, comportait :
en premier lieu les personnages et les animaux : 71,7 % environ
2.) Les animaux seuls : 18,86 % environ
3.) Les personnages seuls : 5,66 %
4.) Personnages, animaux et choses : 3,7 %.

Il est vrai que les recherches de Probst ne portaient que sur un cours préparatoire, donc sur des élèves relativement jeunes et d'un niveau culturel faible tandis que les pourcentages que nous venons de donner portent sur tous les cours d'une école (CI, CP, CE, CM).

Si nous nous plaçons dans les mêmes conditions que Probst en ce qui concerne le niveau intellectuel des élèves, voici ce que nous obtenons pour les élèves (garçons) de la classe d'initiation, du CP1 et du CP2 :
1.) Choses seules (automobiles, objets divers, plantes etc) 49,5 % environ
2.) Animaux seuls 19,36 % environ
3.) Personnages seuls 5,37 % environ
4.) Personnages, animaux et choses 2,15 %
5.) Personnages et animaux 0 %.

Nous remarquons alors que les pourcentages concernant les animaux seuls, les personnages seuls et les « personnages, animaux et choses » sont à peu près pareils, tandis que les « personnages et les animaux » qui fournissent presque les 3/4 des sujets de dessins des petits Kabyles de Béni-Khalifa en 1907, tombent à 0 % à Timengache en 1950.

Si nous faisons maintenant le total, respectivement, des personnages, des animaux et des choses représentés, nous obtenons les résultats ci-après (filles et garçons) :

A) Personnages : 69/168 soit 41, 07 % environ. Les classes correspondant à celles de Probst donnent les résultats suivants :

CI : 13/38 = 34,21 %

CP1 : 13/36 = 36,11 %

CP2 : 2/19 = 10,52 % ; soit une moyenne générale de 27 % envir. Moyenne de Probst : 38/53 (personnages et animaux) + 3 (personnages seuls) + 2 (personnages, animaux et choses) = 43/53 = 81,10 % environ.

B) Animaux : 50/168 soit 29,70 % environ. En ce qui concerne les classes correspondant à celles de Probst nous obtenons les résultats suivants :

CI : 5/38 = 13,15 %

CP1 : 4/36 = 11,11 %

CP2 : 12/19 = 68, 42 % ; soit une moyenne générale de 30,90 % environ.

Moyenne de Probst : 38 (personnages et animaux) + 10 (animaux exclusivement) + 2 (animaux, personnages et choses) = 50/53 soit 94,33 % environ.

C) Les choses (automobiles, plantes, objets divers, maisons, etc...) : 130/168 soit 77,38 % environ, se décomposant comme suit pour les CI, CP1 et CP2 :

CI : 31/38 = 81,57 % environ

CP1 : 32/36 = 88,88 % environ

CP2 : 7/19 = 36,84 % environ ; soit une moyenne générale de 69 % environ.

Par ordre d'importance, le classement est enfin le suivant : Sujets le plus souvent représentés par les petits Kabyles de Timengache (Guergour) :

1.) Les choses : 77,38 % environ

2.) Les personnes : 41,07 % environ

3.) Les animaux : 29,70 % environ.

II) Dans le même ordre d'idées, voici les résultats obtenus chez 291 petits Français-Musulmans de Constantine :

1.) Personnages et animaux sur la même fiche : 23/291, se décomposant comme suit :

A) Personnages et animaux seuls : 7/291 (Probst : 38/53 soit 71,7 % environ)

B) Personnages, animaux et choses : 16/291 (Probst : 2/53 soit 3,7 % environ).

2.) Personnages et choses (sans animaux) : 39/291

3.) Personnages seuls : 16/291 (Probst : 3/53 soit 5,66 % environ)

4.) Animaux seuls : 34/291 (Probst : 10/53 = 18,86 % environ)

5.) Animaux et choses : 11/291

6.) Choses seules : 168/291.

Par ordre d'importance, les résultats se classent ainsi :

1.) Choses seules (véhicules, objets divers, maisons, plantes, etc.) 168/291 = 57,73 % environ

2.) Personnages et choses (sans animaux) 39/291 soit 13,40 %

3.) Animaux seuls : 34/291 = 11,68 % environ

4.) Personnages et animaux : 23/291 = 7,90 % environ, se décomposant comme suit :

a) personnages et animaux seuls : 7/291 soit 2,40 %

b) personnages, animaux et choses : 16/291 soit 5,5 % environ.

5.) Personnages seuls : 16/291 = 5,5 % environ

6.) Animaux et choses : 11/291 = 3,78 % environ.

Si nous faisons maintenant le total, respectivement, des personnages des animaux et des choses représentés, nous obtenons les résultats suivants :

A) Personnages : 78/291 soit 26,8 % environ. (Les classes correspondant à celles de Probst donnent : 29,5 % environ (CI seulement). La moyenne de Probst est : 38/53 (personnages et animaux) + 3 (personnages seuls) + 2 (personnages, animaux et choses) = 43/53 = 81,10 % environ ;

B) Animaux : 68/291 soit 23,3 % environ. En ce qui concerne les classes correspondant à celles de Probst (CI seulement) nous obtenons les résultats suivants : 22/78 soit 28,2 % environ. Moyenne de Probst : 38 (personnages et animaux) + 10 (animaux exclusivement) + 2 (animaux personnages et choses) = 50/53 soit 94,33 % environ ;

C) Les choses (automobiles, objets divers, maisons, plantes, etc...) : 234/291 soit 80,4 % environ (se décomposant comme suit pour les CI : 22/25, 30/32, 21/21, total 73/78 soit 93,5 % environ).

Le classement final par ordre d'importance est donc le suivant :

1.) Les choses : 80,4 % environ

2.) Les personnes : 26,8 % environ

3.) Les animaux : 23,2 % environ.

Comparé au résultat obtenu à Timengache, le classement concernant les sujets le plus souvent dessinés librement par les petits Français-Musulmans de Constantine est exactement le même. Les pourcentages sont à peu près semblables pour les choses et les animaux, mais le pourcentage concernant la représentation des personnages s'avère beaucoup plus bas. Ceci semblerait indiquer, que les petits citadins s'intéressent beaucoup moins aux personnages que les enfants élevés à la campagne.

TABLEAU RECAPITULATIF des sujets dessinés librement par les élèves garçons et filles de Timengache (Kabylie)

	Personnages et animaux		Personnages et choses (sans animaux)	Personnages seuls	Animaux seuls	Animaux et choses	Choses seules
	person. et anim. seuls	person. et anim. et choses					
CI 38 fiches	0	2	6	5	2	1	22
CP1 36 f.	0	0	13	0	4	0	19
CP2 19 f.	0	0	2	0	12	0	5
CE1 16 f.	1	0	7	0	0	0	8
CE2 17 f.	1	0	3	1	4	2	6
CM1 16 f.	4	0	3	0	2	2	5
Filles 26 f.	0	9	10	2	0	4	1
	6	11					
Total 168 f.	17		44 avec surtout des véhicules auto.	8	24	9	66

TABLEAU RECAPITULATIF des sujets dessinés librement par les Français-Musulmans de Constantine (garçons et filles)

CI 26 f.	1	5	3	2	1	1	13
CI 31 f.	1	3	0	0	0	0	27
CI 21 f.	0	5	3	0	0	5	8
5 CE1 152 f.	4	1	26	14	28	3	76
CEI (I) m 33 f.	1	1	7	0	3	1	20
CM 28 f.	0	1	0	0	2	1	24
Total 291 f.	7	16	39 avec surtout des véhicules auto.	16	34	11	168
	23						

CHAPITRE III

La représentation de l'homme en milieux Nord-Africains

DANS la première partie de son étude, *A propos des Kinderzeichnungen de M. Levinstein*, Frobst n'oriente pas seulement ses recherches vers les sujets dessinés de préférence par les enfants, mais encore, il analyse la représentation de l'homme par les petits Kabyles de Béni-Khalifa. Il écrit : « Loin de ne comprendre au début qu'une tête et des membres, les dessins d'hommes sont pourvus d'un corps. Deux enfants (4 et 5 ans) seulement, sur 53 observés, ont présenté cette anomalie et c'est peu (fig. 1). Le cou n'apparait pas souvent, mais il est caché dans les modèles pris par les enfants. Les Musulmans d'Algérie sont emmitouflés dans des manteaux drapés, les burnous. Quant à la coiffure, ici, la chéchia orientale caractéristique du sexe masculin, personne ne l'oublie. Souvent même, des petits, pour affirmer encore mieux le sexe, dessinent une barbe aux bonshommes (fig. 2). Nous n'avons jamais observé de bras disposés de part et d'autre d'un corps de profil, comme s'il était vu de face... L'évolution ne paraît pas lente chez les enfants indigènes, mais brusque. De 3 à 4 ou 5 ans, ils dessinent un gribouillage auquel ils donnent une tête plus ou moins informe, ils essaient de reproduire des animaux, enfin, ils dessinent indifféremment ce qui les a frappés » (op. cit., pages 131 et 132).

Nous avons repris l'étude de la représentation graphique de l'homme par l'enfant, en milieux nord-africains. Nos recherches ne portent pas sur les dessins libres des petits écoliers, mais sur des représentations suggérées : « Dessinez un monsieur ou votre papa ». « Dessinez une dame ou votre maman ». « Dessinez votre papa et votre maman, etc... ». D'autre part, nous n'étudierons pas ici la représentation du cou, nous ferons connaître en détails nos résultats sur ce sujet lors de la reprise des travaux

de Probst concernant « les vices involontaires » de représentation des petits Kabyles. En effet, cet auteur écrit encore plus loin (page 135, op. cit.) « L'absence du cou n'existe jamais chez les animaux et si on la constate dans 40 (sur 53) des dessins des personnages, c'est que le cou des indigènes est couvert par les vêtements, burnous drapés et haïks » etc.

Nos recherches dans le cadre limité de la critique de Probst portent sur le pourcentage de gribouillages, de « bonshommes têtards » (Probst n'en signale que 2 sur 53, soit 3,75 % environ au CP1), sur l'évolution du « bonhomme » sur la fréquence de la coiffure et sur le sens du détail.

En ce qui concerne l'évolution de la représentation de l'homme. nous utilisons en partie le critérium bien commode de Rothe (voir Richard Berger : *Le Dessin Libre* Payot 1936). Cet auteur, se plaçant uniquement au point de vue réalisation graphique distingue 4 étapes :

1°) Le stade de la ligne (dans les premières années)
2°) Le stade de la surface (vers l'âge de 7 ans)
3°) Le stade du mouvement
4°) Le stade du relief (le volume).

Nous ferons de notre côté, précéder ces 4 phases de la phase du gribouillage que l'on retrouve encore à l'école primaire. Nous ne ferons pas, d'autre part, figurer le « bonhomme têtard » au stade de la ligne, comme le faisait Rothe. Le « bonhomme têtard » en effet, est caractérisé par l'absence de tronc, tandis que le bonhomme au stade de la ligne a le tronc nettement figuré par une ligne à laquelle se rattachent les deux bras et les deux jambes divergents. Nous placerons donc le stade de la ligne sous la rubrique générale « représentation du bonhomme complet » qui comprendra à la fois, le stade de la ligne, le stade de la surface et le stade du volume. D'autre part, nous subdiviserons le stade de la surface en deux catégories : a) le stade de la surface partielle : tête-tronc en surface, les membres étant seulement représentés par une ligne, ou tête-tronc-bras en surface — ou tête-tronc-jambes représentés en surface, et les bras sous forme de lignes. etc... b) le stade de la surface totale où tout le corps et tous les membres sont traduits en épaisseur-surface mais où la rigidité absolue subsiste.

En somme notre « grille » de classement, de la reproduction des personnages sera la suivante :

1ère phase : Gribouillages
2ème phase : Bonshommes « têtards »
3ème phase : Le personnage complet

A) Etape de la ligne

B) Etape de la surface statique : a) surface partielle
b) surface totale

C) Etape du mouvement (dynamisme)

D) Etape du relief (volume)

En ce qui concerne le stade du mouvement, la difficulté est grande pour déterminer, si un « bonhomme » est vraiment « dynamique » ou « statique ». Pour Rothe, le mouvement est vraiment traduit, lorsque la personne représentée n'a plus son allure rigide, mais semble, par exemple, traduire la marche. Les bras, les jambes, ne sont plus raides comme dans la phase précédente.

Mais n'est-ce pas alors envisager le dessin du point de vue esthétique plutôt que du point de vue psychologique ? Ainsi, des enfants que nous avons interrogés au sujet de la signification de leurs dessins parce que leur « bonhomme » était nettement raide, sauf les pieds orientés dans le même sens, nous répondirent « Il marche », « le Monsieur marche » Donc l'enfant peut essayer de traduire le mouvement d'une manière qui laisse a priori perplexe... Cette constatation rejoint d'ailleurs les remarques de Prudhommeau puisque, comme le dit cet auteur, « le dynamisme peut faire son apparition chez certains enfants précoces, dès le stade du bonhomme têtard» (op. cit., page 34). «C'est par un mouvement orienté vers l'objet, devenant un mouvement de contact avec l'objet que se manifeste la première indication de dynamisme chez le bonhomme têtard. Les bras étant bilatéraux, l'enfant va représenter à l'extrémité de l'un d'entre eux un objet » (Prudhommeau, op. cit., page 34, voir planche II page 33). L'auteur nous montre alors des « bonshommes » parfaitement rigides et dont le « dynamisme » d'intention se découvre dans le contact dirigé du bras avec l'objet. Nous sommes bien loin de la représentation du mouvement en « réalisme visuel ». Nous adopterons donc le point de vue de Prudhommeau. Nous rangerons parmi les « dessins au stade du mouvement » tous les « bonshom-

mes » ayant : les bras dirigés vers un objet (ce qui est assez rare, vu les sujets proposés) — les pieds de profil (essayant de suggérer la marche) — la tête de profil (« ce n'est pas par « réalisme visuel » comme le prétend Luquet, que le profil apparaît dans le dessin enfantin, c'est par dynamisme » — voir Prudhommeau op. cit., page 39) — la tête et les pieds de profil — le corps entier de profil.

Enfin, le dernier stade d'évolution sera le stade du relief, du volume, de la perspective (dans le cas de la représentation des personnages, comme ici, l'enfant traduira le volume par l'ombre et la lumière).

Comme on le voit, s'il est facile d'établir au moins cinq étapes sûres : gribouillage, « bonhomme têtard », étape de la ligne, bonhomme en surface et bonhomme en volume, le problème du classement des dessins dits « dynamiques » s'avère délicat : Doit-on considérer un dessin représentant un bonhomme - têtard « dynamique » (?) (par exemple de profil) comme étant d'une valeur psychologique supérieure à la représentation d'un personnage statique, mais complet ? Nous ne le pensons pas. Si nous admettons l'opinion de Prudhommeau qui s'est arrêté longuement sur cette question, « le bonhomme têtard est à l'origine, pour l'enfant de 3 ou 4 ans qui distingue encore mal sa personnalité de son entourage, la projection de l'image qu'il se fait de son corps » (op. cit., page 30). Le véritable critérium d'évolution psychologique c'est la réalisation graphique d'un « bonhomme » de plus en plus complet à l'image que l'enfant se fait de son corps. Nous ne rangerons donc pas les quelques bonshommes têtards de profil que nous avons découverts, sous la rubrique « dynamisme - mouvement ».

Mais, même si l'on élimine le bonhomme têtard « dynamique » (?), les personnages à faire figurer dans le stade « mouvement » sont assez hétéroclites et varient depuis le « bonhomme raide » à pieds orientés dans le même sens, au personnage complètement de profil. D'autre part, les expériences que nous avons renouvelées prouvent qu'un enfant qui dessinait au début du mois un bonhomme « statique » peut le représenter d'une manière « dynamique » 15 jours après, en lui plaçant, par exemple, la tête de profil, pour revenir enfin à son premier modèle.

Il ne faut donc pas attribuer une valeur absolue aux pourcentages obtenus sous la rubrique « dynamisme ». Quoiqu'il en soit, ces recherches statistiques sont intéressantes si l'on se contente d'envisager les étapes d'évolution suivantes : gribouillages, « bonshommes têtards », « bonshommes complets » (comprenant le stade de la surface partielle, le stade de la surface totale, le stade du mouvement, variables chez le même enfant), « bonhommes en relief (traduction du volume, la 3e dimension est réalisée).

Nos recherches portent : 1°) sur 143 élèves de Timengache (Guergour - Kabylie), se répartissant comme suit (garçons) : CI 39 élèves (de 6;5 à 12;4) — CP1 : 36 élèves (de 7;8 à 13;3) — CP2 : 19 élèves (de 9;5 à 13;11) — CE1 : 16 élèves (de 10;4 à 14;4) — CE2 : 16 élèves (de 9;10 à 14;9) — CM1 : 17 élèves (de 10;9 à 15;2).

22°) Sur 274 élèves de classes d'Initiation et de Cours Préparatoires 1ère année de Constantine, garçons et filles Français-Musulmans se répartissant comme suit : 10 élèves (filles de 6;7 à 8;) — 11 élèves (filles de 5;11 à 11;5) — 33 élèves (filles de 6; à 8;4) — 32 élèves (filles de 5;6 à 9;10) — 24 élèves (filles de 6;9 à 8;4) — 41 élèves (garçons de 5;9 à 10;3) — 46 élèves (garçons de 5;8 à 13;) — 10 élèves (garçons de 5;7 à 10;6) — 15 élèves (garçons de 5;9 à 12;9) — 26 élèves (garçons de 5;4 à 10;) — 26 élèves (garçons de 5;11 à 11;1).

3°) Sur 173 élèves de Cours Elémentaires 1ère année (garçons et filles Français-Musulmans) de Constantine, se répartissant comme suit : CE1 : 10 élèves (filles de 9;6 à 13;11) — CE1 : 36 élèves (garçons de 7;6 à 14;5) — CE1 38 élèves (garçons de 7;5 à 14;3) — CE1 38 élèves (garçons de 7;6 à 14;4) — CE1 : 39 èléves (garçons de 7;10 à 14;8) — CE1 : 12 élèves (garçons de 8; à 12;5).

4°) Sur 100 élèves de Cours Moyens 1ère année (garçons et filles Français-Musulmans) de Constantine, se répartissant comme suit : CM1 : 24 élèves (garçons de 10; à 14;3) — CM1 : 7 élèves (garçons de 9;6 à 13;4) — CM1 : 7 élèves (garçons de 9;8 à 14;5) — CM1 : 7 élèves (garçons de 10; à 13;4) — CM1 : 7 élèves (garçons de 10; à 13;6) — CM1 : 29 élèves (garçons de 9;4 à 15;1) — CM1 : 19 élèves (filles de 10;10 à 14;8).

5°) Sur 98 élèves de Cours Préparatoires Européens (garçons et filles) de Constantine, se répartissant comme suit : CP1 : 11 élèves (garçons de 5;8 à 7;2) — CP1 : 20 élèves (garçons de 6;3 à 8;4) — CP1 : 8 élèves (garçons de 6;5 à 7;1) — CP1 : 17 élèves (garçons de 5;4 à 8;1) — CP1 : 42 élèves (filles de 5;6 à 8;11).

6°) Sur 56 élèves de Cours Elémentaires 2ème année Européens (garçons) de Constantine, se répartissant comme suit : CE2 : 28 élèves (de 7;7 à 11;10) — CE2 : 28 élèves (de 7;9 à 12;).

7°) Sur 13 élèves Européens (garçons) de Cours Moyens 1ère année de Constantine se répartissant comme suit : CM1 : 7 élèves (de 8;6 à 11;7) — CM1 : 6 élèves (de 9;6 à 10;11).

8°) Sur 43 élèves de Cours Moyen 2ème année et Cours Supérieur Européens (filles de Constantine, se répartissant comme suit : CM2 : 24 élèves (de 9;5 à 13;) — CS : 19 élèves (de 10;4 à 13;).

Soit au total 900 dessins — Timengache (Français-Musulmans, Kabyles : 143 — Constantine (Français-Musulmans) : 547 — (Européens) : 210.

Voici les résultats obtenus dans chaque classe pour la représentation du « papa » et de la « maman », du « Monsieur » et de la « Dame » :

A Timengache (Guergour) : Classe d'Initiation (élèves de 6 ; 5 à 12 ; 4) : 1ère phase : Gribouillages : 5 % environ — 2ème phase : « Tétards » : 5 % environ — 3ème phase : Etape de la ligne : 18 % environ, Etape de la surface partielle : 48,5 % environ, Etape de la surface totale : 0 %, Etape du mouvement : 23 % environ, Etape du relief : 0 %. (L'épreuve a été réalisée le 25 Avril 1950, les élèves avaient donc 7 mois de scolarité environ).

Cours Préparatoire 1ère année : Date de l'épreuve 29 Avril 1950 (Les élèves ont donc une année scolaire de plus que les précédents) (élèves de 7 ; 8 à 13 ; 3) : 1ère phase : Gribouillages : 0 % — 2ème phase : « Têtards » 5,5 % environ — 3ème phase : Etape de la ligne : 2.5 % environ, Etape de la surface partielle : 33,5 % environ, Etape de la surface totale : 2,5 % environ, Etape du mouvement : 55,5 % environ, Etape du relief 0 %.

Cours Préparatoire 2ème année : Date de l'épreuve 2 Mai 1950 (2 ans 7 mois de scolarité) (élèves de 9 ; 5 à 13 ; 11) : 1ère phase : Gribouillages : 0 % — 2ème phase : « Têtards » : 0 % — 3ème phase : Etape de la ligne : 0 %, Etape de la surface partielle : 5,5 % environ, Etape de la surface totale : 5,5 % environ, Etape du mouvement : 89,5 % environ, Etape du relief : 0 %.

Cours Elémentaire 1ère année : Date de l'épreuve : 2 Mai 1950. (Les élèves ont environ 3 ans 7 mois de scolarité). (Elèves de 10 ; 4 à 14 ; 4) : 1ère phase : Gribouillages : 0 % — 2ème phase : « Têtards » : 0 % — 3ème phase : Etape de la ligne : 0 %, Etape de la surface partielle : 0 %, Etape de la surface totale : 6,25 %, Etape du mouvement : 93,5 % environ, Etape du relief : 0 %.

Cours Elémentaire 2ème année : Date de l'épreuve : 6 Mai 1950 (4 ans 7 mois de scolarité). (Elèves de 9 ; 10 à 14 ; 9) : 1ère phase : Gribouillages : 0 % — 2ème phase : « Têtards » : 0 % — 3ème phase : Etape de la ligne : 0 %, Etape de la surface partielle : 0 %. Etape de la surface totale : 0 %, Etape du mouvement : 100 %, Etape du relief : 0 %.

Cours Moyen 1ère année : Date de l'épreuve : 6 Mai 1950 (5 ans 7 mois de scolarité) (élèves de 10 ; 9 à 15 ; 2) : 1ère phase : Gribouillages : 0 % — 2ème phase : « Têtards » : 0 % — 3ème phase : Etape de la ligne : 0 %, Etape de la surface partielle : 0 %, Etape de la surface totale : 0 %, Etape du mouvement : 100 %, Etape du relief : 0 %.

Nous assistons ainsi à l'évolution de la représentation humaine au cours d'une scolarité complète chez les petits Kabyles : La progression est nette : alors que l'on trouve 5 % de gribouillages au bout de 7 mois de scolarité, ceux-ci disparaissent complètement un an après ; les « bonshommes-têtards » qui atteignent 5,5 % au Cours Préparatoire 1ère année après 1 an 7 mois de scolarité, disparaissent à partir du Cours Préparatoire 2ème année, (2 ans 7 mois de présence à l'école) ; la représentation humaine sans surface n'existe plus à partir du Cours Préparatoire 2e année ; par contre, le dynamisme de la représentation qui n'atteignait que 23 % la 1ère année, augmente sans cesse : 55,5 % la 2ème année, 89,5 % la 3ème, 93,5 % la 4ème pour atteindre 100 % à partir de la 5ème année de scolarité.

Si l'on étudie maintenant en détail, comment l'enfant représente le mouvement, au fur et à mesure qu'il évolue dans le cadre scolaire, voici les résultats que l'on découvre à l'intérieur de la troisième phase d'évolution :

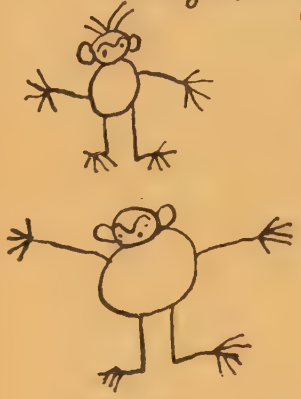
Classe d'Initiation (39 élèves) : Tête de profil : 1/39 âge de l'élève : 10;5) — Pieds de profil : 7/39 (7;8, 8;7, 9;, 9;3, 10;3, 10;10, 12;4) — Tête et pieds de profil : 1/39 (11;5) — Dynamisme des bras : 0/39 — Homme entier de profil : 0/39.
CP1 (36 élèves) : Tête de profil : 3/36 (7;8, 8;6, 9;6) — Pieds de profil 10/36 (8;8, 9;4, 9;5, 10;2, 11;1, 11;1, 11;5, 11;5, 11;5, 11;6) — Dynamisme des bras : 0/36 — Tête et pieds de profil : 2/36 (9;8, 12;2) — Homme entier de profil : 5/36 (10;1, 10;2, 10;3, 11;7, 12;5).

CP2 (19 élèves) : Tête de profil : 0/19 — Pieds de profil : 4/19 (11;4, 11;7, 12;, 12;5) — Dynamisme des bras : 0/19 — Tête et pieds de profil : 5/19 (10;7, 10;9, 11;10, 12;, 13;11) — Homme entier de profil : 8/19 (9;5, 10;, 10;3, 10;3, 10;7, 11;2, 11;10, 13;7).

CE1 (16 élèves) : Tête de profil : 0/16 — Pieds de profil : 3/16 (11;10, 11;10, 12;2) — Dynamisme des bras : 0/16 — Tête et pieds de profil : 8/16 — Homme entier de profil : 4/16 (11;3, 11;6, 13;8, 14;4).

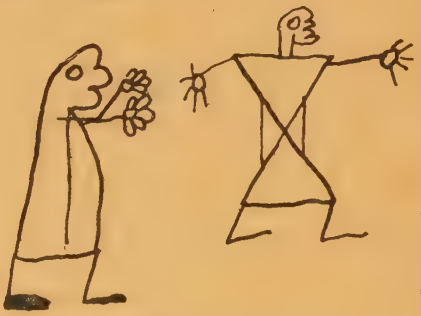
Tinengache - Kabylie - (Guergour)

F. M. Garçons - "Mon père et ma mère".

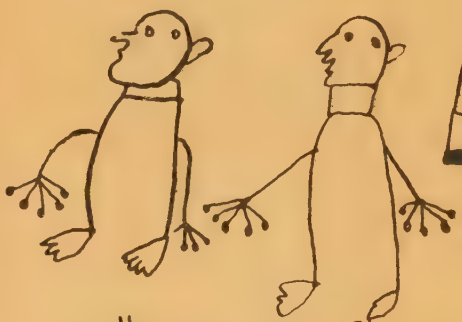


A. S. 8 ans 11 mois. CP2.

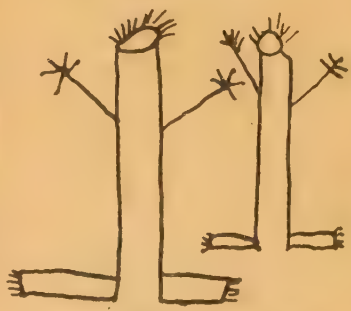
A. 9 ans 6 mois. CP2.



Me. 12 ans 5 mois. CP1.

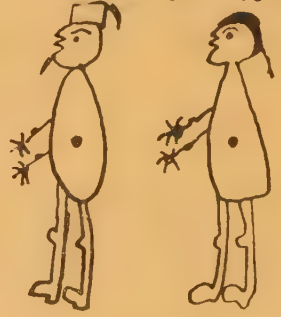


He. 10 ans 1 mois. CP2.



Mou A. 11 ans 2 mois. CP2.

père et mère

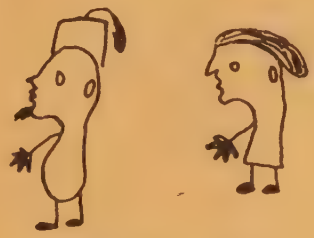


Br. A. 10 ans 7 mois C.P.2.

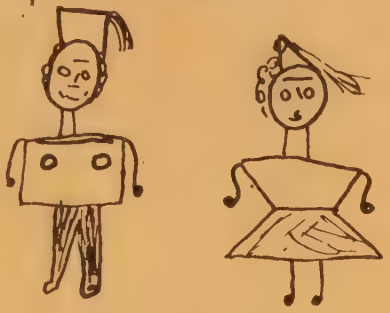
Collection G. Rieux.

Timengache. Kabylie (Guergour)

F.M. Garçons "Mon père et ma mère"



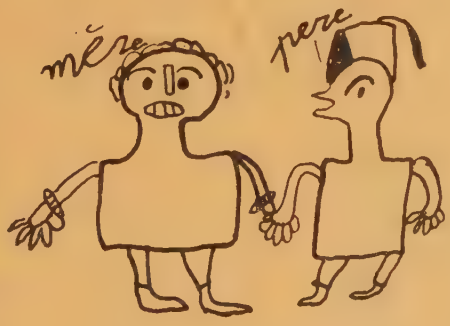
B.T. 10 ans C.P.2. –



F.M. 11 ans 3 mois C.P.2.

A.A 13 ans 11 mois C.P.2 –

– N.T 11 ans 1 mois C.E.1 –



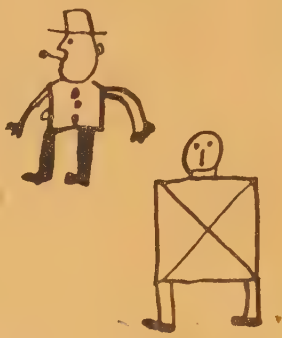
A.M. 12 ans 1 mois C.E.1. –

B.B. 13 ans 3 mois. CE 2

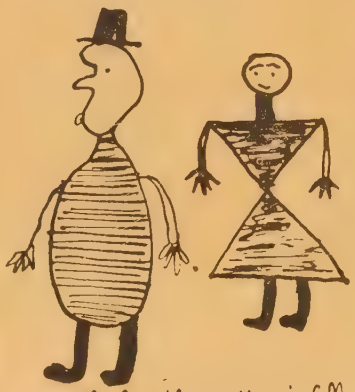
collection G. Rioux.

Timengache - Kabylie. (Guergour)
Garçons. Fill. " Mon père et ma mère ».

- S. Ah. 11 ans 10 mois C.M.1. -

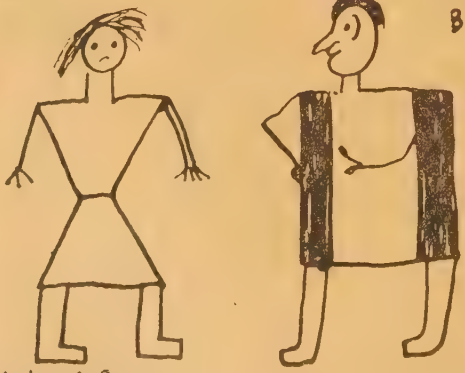


- Z. S. 12 ans 5 mois C.M.1.



M. A. 12 ans 11 mois CM1

B.A. 14 ans 6 mois. C.M.1.



collection G. Roux

N.M. 15 ans 2 mois. C.M.1.

CE2 (16 élèves) : Tête de profil : 3/16 (13;3, 13;4, 14;9) — Pieds de profil : 2/16 (11;6, 13;6) — Dynamisme des bras : 0/16 — Tête et pieds de profil : 7/16 (9;10, 12;6, 12;11, 13;5, 13;9, 14;3, 14;5) — Homme entier de profil : 4/16 (12;2, 13;11, 13;11, 13;11).
CM1 (17 élèves) : Tête de profil : 2/17 (13;1, 13;5) — Pieds de profil : 3/17 (12;2, 13;4, 14;4) — Dynamisme des bras : 0/17 — Tête et pieds de profil : 7/17 (10;9, 11;10, 12;5, 12;11, 14;6, 15;2, 15;2) — Homme entier de profil : 5/17 (13;5, 13;7, 14;3, 14;4, 14;5).

L'étude de l'évolution du dynamisme souligne en particulier l'importance du sujet proposé. A Timengache, nous avions demandé de dessiner « Votre papa et votre maman » ou « Un monsieur et une dame », ce qui explique que les bras n'aient jamais traduit le mouvement. Les résultats eussent été autres (comme nous l'ont prouvé des expériences faites à Constantine) si nous avions par exemple demandé de dessiner un « Monsieur qui court » ou « qui lance une boule ». Quoiqu'il en soit, compte tenu du sujet donné, on s'aperçoit que l'enfant, qui en général dessinait d'abord deux personnages de face d'une manière statique, ou en dirigeant les pieds dans un sens ou dans l'autre, cherche ensuite à traduire la « vie » par le profil de la tête et des pieds ou le profil «total», au fur et à mesure que sa scolarité se prolonge. Une autre remarque à faire c'est que l'âge joue un rôle moins important dans les progrès graphiques que l'entraînement et la culture. A âge égal, un enfant du cours préparatoire 1ère année, par exemple, sera en général beaucoup moins évolué qu'un élève du cours élémentaire 1ère année ou du cours élémentaire 2ème année, les âges précis que nous avons donnés le prouvent suffisamment. Cependant, nous avons demandé, pour vérifier l'influence de l'entraînement (ou de la culture en général), à des adultes illettrés de Constantine de nous dessiner un Monsieur ou de se représenter eux mêmes. Il s'agissait d'ouvriers de l'E.G.A., Musulmans et Européens, débutant dans l'étude de l'alphabet dans un cours du soir. Ces adultes n'avaient jamais dessiné. Sur 53 dessins obtenus nous n'avons pas trouvé un seul gribouillage, mais 12 « bonshommes-têtards ». (Doit-on croire que ces adultes projetaient ainsi « l'image qu'ils se faisaient de leur propre corps » comme l'affirme Prudhommeau à propos de l'enfant de 3 ou 4 ans ?) (op. cit., p. 30).

Les mêmes recherches entreprises à Constantine en milieux Français et Français-Musulmans enfantins, donnent des résultats moins homogènes. En effet, les expé-

riences n'ont pas été faites à la même date, certaines ont été réalisées à 4 et 5 mois d'intervalle, dans le but d'étudier justement, pour un même cours, les variations dans les réalisations graphiques en fonction du temps passé à l'école. Les tableaux récapitulatifs que nous donnons d'autre part soulignent ces différences. D'un autre côté, le recrutement n'est pas homogène comme à Timengache. Certaines écoles possèdent des éléments d'un niveau social très différent ce qui influe sur les résultats obtenus.

Nous avons étudié en détail, comme pour les élèves du Guergour, les 757 dessins de personnages obtenus à Constantine. Nous n'en donnerons pas les résultats particuliers, l'exposé en deviendrait fastidieux mais nous en dégagerons les conclusions générales suivantes : 1°) Des recherches faites en milieu peu homogène, groupant des enfants d'origines ethniques différentes, de conditions sociales différentes, prouvent que l'évolution des représentations graphiques s'effectue en fonction de la fréquentation scolaire — on trouve des gribouillages pour représenter un homme, en classe d'initiation (Français-Musulmans) et au CP1 (Français) mais ceux-ci disparaissent dès l'année suivante ; les bonshommes-têtards tendent à disparaître dès le CP1 (Français-Musulmans), on n'en rencontre encore que chez quelques élèves retardés du CEI (Français-Musulmans) (1 par classe (1/39) — dans deux classes sur 6 examinées) (élèves de 8;8 et de 9;10).

2°) Dès la seconde année scolaire tous les élèves s'inscrivent dans la phase de la représentation complète de l'homme (à part quelques retardés)

3°) Les élèves, à partir du Cours Moyen 1ère année accèdent à la phase du relief et cette phase semble être atteinte grâce à l'intervention du maître, comme le prouvent les différents « styles » que nous avons découverts, propres à chaque classe

4°) Les élèves du Cours Moyen 1ère année et du Cours Supérieur dessinent moins bien que l'année précédente (voir les résultats obtenus dans l'étape du relief — tableaux ci-contre.

5°) Les petits Musulmans de la classe d'initiation dessinent en général moins bien que les petits Français d'origine européenne qui ne sont pourtant pas tous allés à l'école maternelle (influence du milieu social) mais cette différen-

ce s'atténue au fur et à mesure pour être nulle en fin de scolarité (tout au moins en ce qui concerne les élèves de la ville).

TABLEAU RECAPITULATIF DE L'EVOLUTION DE LA REPRESENTATION DE L'HOMME PAR L'ENFANT
Ecole de Timengache (Guergour - Kabylie - garçons)

Classes	1re pha	2e pha	3ème phase				
	Gribouillages	Têtards	Etape ligne	Surface partielle	Surface totale	Etape mouvement	Etape relief
CI 39 élèves	2/39	2/39	7/39	19/39	0/39	9/39	0/39
6;5 - 12;4	5 %	5 %	18 %	48,5 %	0 %	23 %	0 %
25/4/50	environ	environ	environ	environ		environ	
CPI 36é	0/36	2/36	1/36	12/36	1/36	20/36	0/36
7;8 - 13;3	0 %	5,5 %	2,5 %	33,5 %	2,5 %	55,5 %	0 %
29/4/50		environ	environ	environ	environ	environ	
CP2 19é	0/19	0/19	0/19	1/19	1/19	17/19	0/19
9;5 - 13;11	0 %	0 %	0 %	5,5 %	5,5 %	89,5 %	0 %
2/5/50					environ	environ	
CE1 16é	0/16	0/16	0/16	0/16	1/16	15/16	0/16
10;4 - 14;4	0 %	0 %	0 %	0 %	6,25 %	93,5 %	0 %
2/5/50					environ	environ	
CE2 16é	0/16	0/16	0/16	0/16	0/16	16/16	0/16
9;10 - 14;9	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	0 %
6/5/50							
CM1 17é	0/17	0/17	0/17	0/17	0/17	17/17	0/17
10;9 - 15;2	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	0 %
6/6/50							
Ecoles de Constantine : Classes d'initiation (Français-Musulmans)							
CI (COA)	1/10	2/10	0/10	3/10	2/10	2/10	0/10
10é filles	10 %	20 %	0 %	30 %	20 %	20 %	0 %
6;7 - 8;							
13/1/50							
CI (Dfm)	1/33	6/33	0/33	13/33	0/33	13/33	0/33
33é filles	3,03 %	18,12 %	0 %	39,39 %	0 %	39,39 %	0 %
6; - 8;4		environ		environ		environ	
2/5/49							
CI (Pfm)	0/32	0/32	0/32	16/32	1/32	15/32	0/32
32é filles	0 %	0 %	0 %	50 %	3,12 %	45,45 %	0 %
5;6 - 9;10					environ	environ	
15/6/46							

Classes	1re pha	2e pha	3ème phase				
	Gribouillages	Têtards	Etape ligne	Surface partielle	Surface totale	Etape mouvement	Etape relief
CI (Agm) 41é garç. 5;9 - 10;3 5/1/49	0/41 0 %	8/41 19,5 % environ	0/41 0 %	8/41 19,5 % environ	2/41 4,8 % environ	23/41 56,09 % environ	0/41 0 %
CI (Bgm) 46é garç 5;8 - 13; 5/1/49	2/46 4,78 %	6/46 13,04 % environ	0/46 0 %	8/46 17,4 % environ	5/46 10,8 % environ	25/46 54,30 % environ	0/46 0 %
CI (Rgm) 15é garç. 5;9 - 12;9 2/1/49	0/15 0 %	4/15 26,66 % environ	0/15 0 %	5/15 33,33 % environ	1/15 6,66 % environ	5/15 33,33 % environ	0/15 0 %
CI (Sgm) 26é garç. 5;4 - 10; 14/12/49	8/25 30,26 % environ	10/26 38,46 % environ	0/26 0 %	6/26 23,02 % environ	1/26 3,84 % environ	1/26 3,84 % environ	0/26 0 %
CI (Ugm) 26é garç. 5;11 - 11;1 20/12/49	4/26 15,37 % environ	5/26 19,23 % environ	5/26 19,23 % environ	5/26 19,23 % environ	1/26 3,84 % environ	6/26 23,07 % environ	0/26 0 %

TABLEAU RECAPITULATIF DE L'EVOLUTION DE LA REPRESENTATION DE L'HOMME PAR L'ENFANT

CP1, Constantine, Français-Musulmans, Garçons et Filles

(COB) f 11é 5;11 - 11;5 6/12/49	0/11 0 %	1/11 9,09 % environ	0/11 0 %	0/11 0 %	2/11 18,18 % environ	8/11 72,72 % environ	0/11 0 %
(Efm) f. 24é 6;9 - 8; 20/5/49	0/24 0 %	2/24 8,33 % environ	0/24 0 %	3/24 12,5 %	0/24 0 %	19/24 79,16 % environ	0/24 0 %
(Igm) g. 10é 6;7 - 10;6	0/10 0 %	1/10 10 %	0/10 0 %	3/10 30 %	0/10 0 %	6/10 60 %	0/10 0 %

TABLEAU RECAPITULATIF DE L'EVOLUTION DE LA REPRÉSENTATION DE L'HOMME PAR L'ENFANT

Ecoles de Constantine, Cours Elémentaires, Français-Musulmans

Classes	1re pha	2e pha	3ème phase				
	Gribouillages	Têtards	Etape ligne	Surface partielle	Surface totale	Etape mouvement	Etape relief
(CODf) f 10 élèves 9;6 - 13;11 6/12/49	0/10 0 %	1/10 10 %	0/10 0 %	2/10 20 %	3/10 30 %	4/10 40 %	0/10 0 %
(Kgm) g. 36é 7;6 - 14;5 17/2/49	0/36 0 %	0/36 0 %	0/36 0 %	0/36 0 %	5/36 13,88 %	31/36 86,11 %	0/36 0 %
(Lgm) g. 38é 7;5 - 14;3 13/12/48	0/38 0 %	0/38 0 %	0/38 0 %	0/38 0 %	10/38 26,31 % environ	28/38 73,68 % environ	0/38 0 %
(Mgm) g. 38é 7;6 - 14;4 27/1/49	0/38 0 %	1/38 2,63 % environ	0/38 0 %	1/38 2,63 % environ	5/38 13,15 % environ	31/38 81,57 % environ	0/38 0 %
(Ngm) g. 39é 7;10 - 14;8 18/5/49	0/39 0 %	1/39 2,56 % environ	0/39 0 %	1/39 2,56 % environ	2/39 5,12 % environ	35/39 89,53 % environ	0/39 0 %
(Ogm) g. 12é 8; - 12;5 30/6/49	0/12 0 %	0/12 0 %	0/12 0 %	2/12 16,66 % environ	2/12 16,66 % environ	8/12 66,66 % environ	0/2 0 %

TABLEAU RECAPITULATIF DE L'EVOLUTION DU DESSIN DE L'HOMME PAR L'ENFANT - (Gar. et fil.)

Ecoles de Constantine - Français-Musulmans - Cours Moyens 1re année

(Fgm) g. 24 élèves 10; - 14;3 27/12/48	0/24 0 %	0/24 0 %	0/24 0 %	0/24 0 %	2/24 8,33 % environ	18/24 75 %	4/24 16,66 % environ
(Gmg) g. 7é 9;6 - 13;4 30/6/49	0/7 0 %	0/7 0 %	0/7 0 %	0/7 0 %	0/7 0 %	6/7 85,70 % environ	1/7 14,28 % environ

Classes	1re pha	2e pha	3ème phase				
	Gribouillages	Têtards	Etape ligne	Surface partielle	Surface totale	Etape mouvement	Etape relief
(Hgm) g. 7 élèves 9;8 - 14;5 21/5/49	0/7 0 %	0/7 0 %	0/7 0 %	0/7 0 %	1/7 14,28 % environ	6/7 85,70 % environ	0/7 0 %
(Igm) g. 7é 10; - 13;6 30/6/49	0/7 0 %	0/7 0 %	0/7 0 %	0/7 0 %	0/7 0 %	6/7 85,70 % environ	1/7 14,28 % environ
(Jgm) g. 7é 10; - 13;6 30/6/49	0/7 0 %	0/7 0 %	0/7 0 %	0/7 0 %	0/7 0 %	4/7 57,14 % environ	3/7 42,85 % environ
(Kgm) g. 29é 9;4 - 15;1 15/1/49	0/29 0 %	0/29 0 %	0/29 0 %	1/29 3,44 % environ	2/29 6,88 % environ	24/29 82,75 % environ	2/29 6,89 % environ
(COE) f. 19é 10;10 - 14;8 8/12/49	0/19 0 %	0/19 0 %	0/19 0 %	0/19 0 %	3/19 15,78 % environ	15/19 78,94 % environ	1/19 5,26 % environ

TABLEAU RECAPITULATIF DE L'EVOLUTION
DU DESSIN DE L'HOMME PAR L'ENFANT
Ecoles de Constantine — Cours Préparatoires — Européens (Gar. et fil.

(Fge) g. 11é 5;8 - 7;2 16/1/48	0/11 0 %	0/11 0 %	0/11 0 %	1/11 9,09 % environ	1/11 9,09 % environ	9/11 81,81 % environ	0/11 0 %
(Nge) g. 20é 6;3 - 8;4 10/1/49	0/20 0 %	0/20 0 %	0/20 0 %	4/20 20 %	4/20 20 %	12/20 60 %	0/20 0 %
(Pge) g. 8é 6;5 - 7;1	0/8 0 %	0/8 0 %	0/8 0 %	3/8 37,5 %	3/8 37,5 %	2/8 25 %	0/8 0 %
(Rge) g. 17é 5;4 - 8;1 8/11/47	0/17 0 %	1/17 5,88 % environ	0/17 0 %	2/17 11,76 % environ	11/17 64,7 % environ	3/17 17,64 % environ	0/17 0 %

Classes	1re pha	2e pha	3ème phase				
	Gribouillages	Têtards	Etape ligne	Surface partielle	Surface totale	Etape mouvement	Etape relief
(Tfe(f. 42é 5;6 - 8;11 14/12/49	2/42 4,76 % environ	4/42 9,52 % environ	0/42 0 %	9/42 21,42 % environ	8/42 19,04 % environ	19/42 45,23 % environ	0/42 0 %

TABLEAU RECAPITULATIF DE L'EVOLUTION DU DESSIN DE L'HOMME PAR L'ENFANT
Ecoles de Constantine - Cours Elémentaires 2e année - Européens (gar.)

(Mge) g. 28é 7;7 - 11;10 7/10/46	0/28 0 %	0/28 0 %	0/28 0 %	0/28 0 %	6/28 21,42 % environ	18/28 64,28 % environ	4/28 14,29 % environ
(Lge) g. 28é 7;9 - 12;	0/28 0 %	0/28 0 %	0/28 0 %	0/28 0 %	8/28 28,57 % environ	16/28 57,1 environ	4/28 14,29 % environ

TABLEAU RECAPITULATIF DE L'EVOLUTION DU DESSIN DE L'HOMME PAR L'ENFANT
Ecoles de Constantine - Cours Moyens 1ère année - Européens (gar.)

(Oge) g. 7é 8;6 - 11;7 11/46	0/7 0 %	0/7 0 %	0/7 0 %	0/7 0 %	0/7 0 %	5/7 71,42 % environ	2/7 28,57 % environ
(Nge) g. 6é 9;6 - 10;11 11/46	0/6 0 %	0/6 0 %	0/6 0 %	1/6 16,66 % environ	1/6 16,66 % environ	3/6 50 %	1/6 16,66 % environ

TABLEAU RECAPITULATIF DE L'EVOLUTION DU DESSIN DE L'HOMME PAR L'ENFANT
Ecoles de Constantine - Cours Moyens 2e année - Européens (filles)

CM2(Pfm) f. 24é 9;5 - 13; 1/49	0/24 0 %	0/24 0 %	0/24 0 %	0/24 0 %	9/24 37,5 % environ	14/24 58,39 % environ	1/24 4,16 % environ
CS (Jfe) 19 é f. 10;4 - 14; 1/49	0/19 0 %	0/19 0 %	0/19 0 %	0/19 0 %	6/19 31,57 % environ	10/19 52,63 % environ	3/19 15,78 % environ

CHAPITRE IV

La coiffure dans les dessins de personnes en milieux nord-africains

Etude de quelques détails concernant la représentation humaine

CETTE ETUDE présente un double aspect : à la fois quantitatif et qualificatif.

Déjà en 1907 Probst écrivait : « Quant à la coiffure, ici la chéchia orientale, caractéristique du sexe masculin, personne ne l'oublie » (op. cit., page 132). Donc, coiffure unique pour la totalité des élèves du cours préparatoire de Beni Khalifa, ce qui est assez surprenant, car, en principe, l'enfant débute par le représentation de l'homme à allure schématique, c'est-à-dire, en particulier, sans couvre-chef. Probst poursuivait d'autre part : « Souvent même, des petits, pour affirmer encore mieux le sexe, dessinent une barbe aux bonshommes.... » et plus loin encore « ils (les petits Kabyles) sont doués d'un sens du détail remarquable.. » (op. cit., page 132). Si l'on examine les 21 représentations humaines qui figurent dans le compte rendu de cet auteur, 20 portent effectivement une chéchia. Même « le bonhomme têtard » de la figure 1. Ce qui n'est pas pour nous étonner, car, deux quadrupèdes reproduits, (fig. 19 et 21) sont eux aussi coiffés de la même chéchia et deux (fig. 19 et 20) portent même une barbe majestueuse «.

En nous plaçant d'abord au point de vue quantitatif nous avons recherché dans les dessins d'hommes recueillis à Timengache et à Constantine, le pourcentage des personnages représentés tête nue, par cours (les âges limites à l'intérieur de chaque cours sont ceux que nous avons indiqués précédemment).

Voici les résultats obtenus : A) Timengache (Kabyles)
Classe d'Initiation (39 élèves) 36/39 soit 92,31 % environ
Cours Préparatoire 1ère année (36 élèves) 28/36 soit 77,88 % environ
Cours Préparatoire 2ème année (19 élèves) 6/19 soit 31,57 % environ
Cours Elémentaire 1ère année (16 élèves) 7/16 soit 43,75 % environ

Cours Elémentaire 2ème année (16 élèves) 4/16 soit 25 % environ
Cours Moyen 1ère année (17 élèves) 8/17 soit 47,05 % environ.

B) Constantine

1°) Français-Musulmans

Classes d'Initiation (326 élèves) 286/326 soit 87,74 % environ
Cours Elémentaires 1ère année (205 élèves) 129/205 soit 62,92 % environ
Cours Moyens 1ère année (100 élèves) 28/100 soit 28 %

2°) Français

Cours Préparatoires 1ère année (136 élèves) 114/136 soit 83,82 % environ
Cours Elémentaires 2ème année (56 élèves) 10/56 soit 17,7 % environ
Cours Moyen 1ère année (13 élèves) 0/13 soit 0 %.

Si l'on compare les résultats entre les différents cours, on constate surtout à Constantine où le nombre d'élèves examinés est grand, que les enfants passant de la schématisation au réalisme, coiffent de plus en plus leurs personnages. A Timengache la progression est à peu près la même sauf au Cours Moyen 1ère année où les petits Kabyles — par coquetterie peut être — préfèrent représenter des hommes bien peignés plutôt que couverts d'une coiffure.

Ces résultats confirment ce que nous savions déjà sur l'évolution de la représentation humaine, mais infirment cependant les résultats obtenus en 1907 par Probst avec des élèves du Cours Préparatoire, car, aussi bien à Timengache qu'à Constantine les élèves de ce cours, dans une proportion supérieure à 80 %, ne représentent pas de coiffure.

Mais l'aspect qualitatif de ces recherches est beaucoup plus intéressant. En effet, que ce soit en Kabylie — à Timengache — ou que ce soit à Constantine, les petits Français-Musulmans préfèrent couvrir la tête de leurs personnages d'une coiffure «européenne», au fur et à mesure qu'ils avancent dans leur scolarité. Ainsi la coiffure européenne (chapeau ou béret) qui n'était pas représentée dans la classe d'initiation, ni au CP1, ni au CE1, par les petits Kabyles de Timengache, atteint 31,25 % au CE2 et 35,3 % au CM1.

Chez les petits Français-Musulmans de Constantine nous assistons à une progression encore plus élevée : ainsi 6,13 % des élèves de la classe d'initiation représentent une coiffure européenne ; or, au CE1, le pourcentage s'élève à 30,24 % environ, pour atteindre 61 % au CM1 !

Cette progression se fait au détriment de la coiffure dite « orientale » : chéchia et turban. Les tableaux ci-contre nous font assister à cette évolution et précisent, en ce qui concerne la coiffure « orientale », s'il s'agit du turban ou de la chéchia. En ce qui concerne celle-ci, tandis que les petits Kabyles de Beni Khalifa la représentaient exclusivement (en 1907), les petits Kabyles de Timengache la remplacent quelquefois par le turban (dans des proportions très faibles, il est vrai : 2,77 % au CP1, 6,25 % au CE1, 12,50 % (maximum atteint) au CP2. Par contre 1 seul petit Musulman de Constantine coiffe son personnage d'un turban sur 631 dessins recueillis. Quant aux petits Européens, seuls 2 élèves du CP1 (sur 136) et 1 élève du CE2 (sur 56) ont dessiné une chéchia. Aucun d'eux n'a représenté un turban.

KABYLES - (Français-Musulmans)

TIMENGACHE (Tableau récapitulatif - Coiffures - barbe)

(Français-Musulmans garçons)

Classes	Chéchia	Turban	Coiffure Européenne	Tête nue	Barbe (ou mous.)
CI 39 él.	3/39	0/39	0/39	36/39	0/39
(6;5 à 12;4)	7,69 %	0 %	0 %	92,31 %	0 %
25-4-1950	environ			environ	
CP1 36 él.	7/36	1/36	0/36	28/36	1/36
(7;8 à 13;3)	19,44 %	2,77 %	0 %	77,88 %	2,77 %
29-4-1950	environ	environ		environ	environ
CP2 19 él.	12/19	0/19	1/19	6/19	4/19
(9;5 à 13;11)	63,15 %	0 %	5,26 %	31,57 %	21,05 %
2-5-1950	environ		environ	environ	environ
CE1 16 él.	8/16	1/16	0/16	7/16	2/16
(9;10 à 14;9)	50 %	6,25 %	0 %	43,75 %	12,5 %
6-5-1950					
CE2 16 él.	5/16	2/16	5/16	4/16	3/16
(9;10 à 14;9)	31,25 %	12,50 %	31,25 %	25 %	18,75 %
6-5-1950					
CM1 17 él.	3/17	0/17	6/17	8/17	2/17
(10;9 à 15;2)	7,64 %	0 %	35,3 %	47,05 %	11,76 %
6-5-1950	environ		environ		environ

ECOLES DE CONSTANTINE

Français Musulmans (Tableau récapitulatif - coiffures) (garçons)

Classes	Chéchia	Turban	Coiffure Européenne	Tête nue
Classe d'Initiation (326 élèves)	20/326 6,13 % environ	0/326 0 %	20/326 6,13 % environ	286/326 87,74 % environ
C E 1 (205 élèves)	10/205 5 % environ	1/205 0,48 % environ	65/205 30,24 % environ	129/205 62,92 % environ
C M 1 (100 élèves)	11/100 11 %	0/100 0 %	61/100 61 %	28/100 28 %

ECOLES DE CONSTANTINE

Européens garçons - Tableau récapitulatif (coiffures)

Classes	Chéchia	Turban	Coiffure Européenne	Tête nue
C P 1 (136 élèves)	1,47 % 2/136 environ	0/136 0 %	20/136 14,70 %	114/136 83,82 % environ
C E 2 (56 élèves)	1/56 1,75 %	0/56 0 %	46/56 82,1%	10/56 17,7 %
C M 1 (13 élèves)	0/13 0 %	0/13 0 %	13/13 100 %	0/13 0 %

Tableau récapitulatif et comparatif
(coiffures orientales et européennes)

Ecole et classes	Coiffure orientale	Coiffure Européenne
A) Timengache		
CI	7,69 % + 0 % = 7,69 %	0 %
CP1	19,44 % + 2,77 % = 22,21 %	0 %
CP2	63,15 % + 0 % = 63,15 %	5,26 %
CE1	50 % + 6,25 % = 56,25 %	0 %
CE2	31,25 % + 12,50 % = 43,75 %	31,25 %
CM1	7,64 % + 0 % = 7,64 %	35,3 %
B) Constantine FM		
CI	6,13 % + 0 % = 6,13 %	6,13 %
CE1	5 % + 0,48 % = 5,50 % env.	30,24 %
CM1	11 % + 0 % = 11 %	61 %
C) Constantine E		
CP1	1,47 % + 0 % = 1,47 %	14,70 %
CE2	1,75 % + 0 % = 1,75 %	82,1 %
CM1	0 % + 0 % = 0 %	100 %

En ce qui concerne la représentation de la barbe (ou de la moustache) le pourcentage est relativement peu élevé, tout en étant plus important à Timengache qu'à Constantine. Voici les résultats obtenus :

Timengache : CI 0 % — CP1 2,77 % environ (1 seul élève sur 36) — CP2 21,05 % environ (4 élèves sur 19) (âges : 10;4 - 10;7 - 11;4 - 11;10) — CE1 12,5 % (2 élèves sur 16) (âges : 13;4 (barbe) et 14;4 (moustache) — CE2 18,75 % (3 élèves sur 16) (âge : 12;6 - 13;5) (moustache) et 13;6 (moustache) — CM1 11,76 % environ (2 élèves sur 17) (âges : 13;5 et 13;7).

Comme on peut le remarquer, ce sont surtout les élèves les plus âgés de chaque classe qui représentent un attribut de l'adulte.

A Constantine, parmi les élèves Français-Musulmans de la classe d'initiation pas un seul ne représente la barbe ou la moustache (0 %) — au CE1 le pourcentage est d'environ 3 % — au CM1 d'environ 5 %.

Chez les Européens : Au cours préparatoire, 1 élève sur 136 représente une moustache (âge 7;1) soit 0,7 % environ — au CE2, 3 élèves sur 56 soit 5,35 % (âges : 8;3 et 8;10) — au CM1, 2/13 soit 15 % environ (âges : 10;7 et 11;1).

Les élèves de la campagne — ceux de Timengache — semblent s'attacher plus au détail que les petits citadins.

Ainsi, dans la représentation des cheveux : 24 élèves sur 39 de la classe d'initiation les représentent soit 61,53 % environ — 18 élèves sur 36 du CP1 soit 50 % — 14 élèves sur 39 du CP2 soit 73,8 % — 14 élèves sur 16 du CE1 soit 87,5 % — 12 élèves sur 16 du CE2 soit 75 % — 14 élèves sur 17 du CM1 soit 83,5 % environ.....

tandis qu'à Constantine parmi les Français-Musulmans 124/326 élèves de la classe d'initiation les représentent soit 38 % environ — 38/205 élèves du CE1 soit 18,5 % environ — 35/100 élèves du CM1 soit 35 %. Parmi les Européens les pourcentages sont les suivants : 31,6 % (43/136) pour les CP1 — 23 % environ pour les CE2 (13/56) — 61,5 % pour le CM (8/13).

Pour ce qui est de la représentation de l'appareil sexuel masculin, celle ci est très faible et n'existe plus au CM1 lorsque l'influence sociale joue pleinement. Toutefois, il faut encore remarquer que ce détail malgré son faible pourcentage, se trouve relativement plus souvent représenté à la campagne qu'à la ville.

Ainsi à Timengache, au CP1 1 élève sur 36 le représente soit 2,7 % environ — au CE1 1 élève sur 16 le représente soit 6,25 % — au CE2 1 élève sur 16 le représente soit 6,25 % — au CM1 0 %. A Constantine, parmi les Français-Musulmans, dans la classe d'initiation 4/326 soit 1,22 % — au CE2 5/205 soit 2,43 %, au CM1 0. Parmi les Européens (garçons) : au CP1 3/136 soit 2,2 % — au CE2 0 — au CM1 0.

Les tableaux suivants résument nos recherches en ce qui concerne la représentation des cheveux et des caractères sexuels ; nous donnons aussi la courbe de la fréquence des cheveux dans les dessins des enfants Anglais que Lena Partridge a examinés en 1902.

Tableau récapitulatif et comparatif
de la représentation des cheveux (garçons)

Classes	Ecole de Timengache (Kabylie)	Ecoles de Constantine	
		Français-Musulmans	Européens
Classe d'initiation	61,53 % environ	38,03 % environ	
C P 1ère année	50 %		31,61 % environ
C P 2ème année	73,89 % environ		
C E 1ère année	87,5 %	18,53 % environ	
C E 2ème année	75 %		23,2 % environ
C M 1ère année	83,52 % environ	35 % environ	61,5 % environ

Tableau de la fréquence des cheveux dans les dessins
des enfants Anglais examinés par Lena Partridge - 1902)

Age	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Fréquence des Cheveux	6 %	26 %	27 %	32 %	38 %	58 %	70 %	65 %	73 %	82 %

Tableau récapitulatif et comparatif
de la représentation de l'appareil sexuel masculin

Classes	Ecole de Timengache (Kabylie)	Ecoles de Constantine	
		Français-Musulmans	Européens
Classe d'initiation	0 %	1,22 % environ	
C P 1ère année	2,77 %		2,2 % environ
C P 2ème année	0 %		
C E 1ère année	6,25 %	2,43 % environ	
C E 2ème année	6,25 %		0 %
C M 1ère année	0 %	0 %	0 %

L'étude de la représentation du nombril et des seins, ne nous a pas apporté d'éléments nouveaux, par contre l'étude de la représentation de la cigarette ou de la pipe est particulièrement intéressante.

Voici nos résultats :

1°) En ce qui concerne la représentation du nombril et des seins :

A) Timengache : CI 0% - CP1 : Nombril 1/36 soit 2,77 % environ (âge de l'élève 10;6), seins : 0 % - CP2 : Nombril 2/19 soit 10,5 % environ (âges 10;3 et 10;7), seins : 0% - CE1 : Nombril 6/16 soit 36,25 % (âges 11;6, 11;10, 12;2, 12;7, 13;4, 13,8), seins : 0% - CE2 : 0 % - CM1 : 0 %.

Avant le CP1, le dessin est très schématisé, par la suite, l'enfant précise sans habiller son personnage, puis, le vêtement fait son apparition et les détails que nous recherchons disparaissent.

B) Constantine : Français-Musulmans : CI : Nombril 5/326 soit 1,50 % environ, seins : 4/326 soit 1,22 % - CE2 : Nombril 5/205 soit 2,43 %, seins 0 % - CM 0 %. Européens : CP1 : Nombril 7/136 soit 5,1 %, seins 0 % - CE2 : Nombril 0 %, seins % - CM : 0 %.

La cigarette et la pipe sont peu représentées par les enfants de Timengache (fume-t-on moins à la campagne ?) Sur 143 élèves, 1 seul élève du CM1 âgé de 12;5 représente une cigarette allumée à la bouche de son personnage.

A Constantine, par contre, nous obtenons les résultats suivants :

Parmi les Musulmans : CI : 0 % - CE1 : 4/205 : 3 élèves représentent des cigarettes (10;3, 10;2, 11;4) et 1 dessine une pipe à la bouche de son personnage (8;8) - CM1 : 10/100 : 5 fumeurs de cigarettes (âges des élèves : 10;3, 11;8, 12;3, 13;, 13;) et 5 fumeurs de pipe (11;8, 13;1, 13;10, 13;10, 13;6). Parmi les Européens : CP1 : 1/136 élèves représente une pipe (8;3) - CE2 : 5/56 élèves dessinent des fumeurs, 4 pipes (8;4, 9;1, 10;4, 9;6) et 1 cigarette (8;10) - CM1 : 4/13 élèves dessinent soit une pipe soit une cigarette : 3 pipes (9;4, 10;10, 11;7), 1 cigarette (10;2)

Les plus grands élèves Français ou Français-Musulmans dessinent donc des fumeurs car ils connaissent déjà la valeur du tabac. Mais ce qui surprend, au premier abord, c'est l'importance prise par la pipe dans cette représentation, surtout chez les petits Musulmans car la pipe est avant tout un attribut de ville pour l'Européen. Or, le petit Musulman est logique : il a coiffé son personnage d'un feutre, en ajoutant une pipe, il en a fait un véritable Européen.

CHAPITRE V

Musulmans et Orientaux et stylisations monstrueuses

UNE des conclusions les plus surprenantes de Probst est celle qui affirme : « Que les Musulmans et les Orientaux aiment à imaginer des stylisations souvent monstrueuses et qui ne sont cependant pas laissées au hasard » (op. cit.. p, 140).

Déjà, au cours de son exposé, Probst écrivait : « Les enfants musulmans ont en général des tendances à la décoration, la vie domestique ayant une importance prépondérante dans leur société. Ils stylisent volontiers, sans toujours délaisser le détail, ce qui est une forme de la schématisation appropriée à des fins pratiques. Ils imaginent des monstres, presque toujours simples réunions de parties empruntées aux êtres vivants voisins. Les animaux qui se prêtent plus facilement que les hommes à la stylisation seront donc nécessairement mis à contribution dans la plupart des cas... (op. cit., p. 134). Et plus loin page 135, il écrit encore : « Les déformations volontaires sont intéressantes. Elles paraissent confirmer l'opinion des auteurs de travaux sur l'esthétique musulmane, établir incontestablement l'hérédité de tendances à la stylisation, à la déformation de la nature ».

A l'appui de ses affirmations, l'auteur cite les preuves suivantes :

1°) Il n'est pas rare de voir des écoliers donner aux personnages des pieds d'animaux : 10 sur 53 affirment cette propension : Khaldoun Ahmed 8 ans, Meziani Rabat 8 ans, Gontas Ali 7 ans, Chanef Mohammed 7 ans, Khachkhouche Omar 8 ans, Bourraï Mohammed 8 ans, Soula 7 ans, Boutaleb Hamdane 7 ans, Boutaleb Saïd 6 ans, Gougach Mohammed 7 ans (Ex. fig. 11-13) ».

2°) Les mêmes enfants dessinent des animaux à jambes ou à pieds humains (fig. 14, 15).

3°) Un corps d'homme a, 8 fois sur 53, une tête d'animal (ex. fig. 16, 18).

4°) Un corps d'animal offre une tête humaine 6 fois sur 53 (fig. 19, 21).

5°) Deux enfants ont imaginé des oiseaux à tête de quadrupède (fig. 22, 23).

6°) 6 enfants attribuent des têtes d'oiseaux à des quadrupèdes (fig.24, 26).

7°) La queue est multipliée par 3 enfants.

8°) Le nombre de pieds s'est trouvé 2 fois réduit à 3, et 5 fois réduit à 2, dans des dessins d'animaux domestiques.

9°) L'augmentation irrégulière des membres a été notée 4 ou 5 fois. Chez des enfants intelligents, l'augmentation régulière, c'est-à-dire égale aux membres antérieurs et aux membres postérieurs nous a frappés une dizaine de fois. Un homme à 4 pieds et 4 mains par exemple, un oiseau a 4 pattes, un mammifère en a 6 ou 8.... (op. cit., pp. 135, 136, 137).

Pour vérifier les conclusions de Probst sur les « stylisations souvent monstrueuses propres aux Musulmans et Orientaux », nous nous sommes servi de la documentation suivante :

379 dessins obtenus à Timengache (Kabylie) et 1.684 dessins obtenus à Constantine, soit au total 2.063 dessin de garçons se répartissant ainsi :

A) Timengache :

Dessins de personnages : 143 - (143 élèves)
Dessins de quadrupèdes : 142 - (142 élèves)
Dessins d'oiseaux : 94 - (94 élèves)

Total 379

B) Constantine :

a) Français-Musulmans :

Dessins de personnages : 419 - (près de 300 élèves)
Dessins de quadrupèdes : 569 - (437 élèves)
Dessins d'oiseaux : 141 - (141 élèves)

b) Européens :

Dessins de personnages : 190 - (162 élèves)
Dessins d'animaux : 305 - (228 élèves)
Dessins d'oiseaux : 60 - (60 élèves)

I. — Les personnages à pieds d'animaux : Probst cite 10 élèves sur 53 dessinant des pieds d'animaux, soit 19 % environ (dans un cours préparatoire).

Voici nos résultats obtenus dans les cours de même niveau — ou à peu près — (CI, CP1 et CP2) :

Timengache :

CI 8/39 soit 20,5 % environ (âges des élèves de 6;5 à 12;4).
CP1 5/36 soit 14 % environ (âges des élèves de 7;8 à 13;3).
CP2 4/ 19 soit 21 % environ (âges des élèves de 9;5 à 13;11).

Constantine :

A) Francais-Musulmans :

CI 3/41 soit 7,5 % environ (de 5;9 à 13;)
CI 5/46 soit 11 % environ (de 5;8 à 13;)
CI 1/11 soit 1 % environ (de 5;9 à 10;)
CI 0/10 soit 0 % environ (de 5;7 à 10;6)
CI 3/15 soit 20 % environ (de 5;9 à 12; 9)
CI 1/26 soit 4 % environ (de 5;4 à 10;)
CI 2/26 soit 8 % environ (de 5;4 à 10;)

B) Européens :

CP1 1/11 soit 9 % environ (de 5;8 à 7;2)
CP1 8/42 soit 19 % environ (de 5;6 à 8;1)
CP1 6/20 soit 30 % environ (de 6;3 à 8;4)
CP1 3/8 soit 37,5 % environ (de 6;5 à 7;1)
CP1 9/17 soit 53 % environ (de 5;4 à 8;1)
CP1 6/23 soit 20,5 % environ (de 6;2 à 8;2).

Comme on le voit, si le pourcentage obtenu par Probst est confirmé bien souvent, il l'est non seulement par les dessins des petits Kabyles de Timengache et des petits Musulmans de Constantine, mais aussi par les dessins des petits Européens et même avec un pourcentage plus élevé.

Voici d'ailleurs, des précisions concernant la nature des pattes d'animaux données par les enfants aux personnages qu'ils représentent (et pour toutes les classes) :

Timengache :

CI 39 élèves de 6;5 à 12;4

Personnages à pieds formés d'un sabot 1/39 (âge de l'élève 6;5)
Personnages à pattes d'oiseaux 7 39 (âges 7;1, 7;4, 8;5, 9;5, 9;5, 9;5, 10;5)
Total des pieds d'animaux 8/39 (20,5 % environ)

CP1 36 élèves de 7;8 à 13;9

Personnages à pieds formés d'un sabot 3/36 (âges 8;6, 9;8, 12;8)
Personnages à pattes d'oiseaux 2/36 (âges 8;7, 8;11)
Total 5/36 (14 % environ)

CP2 19 élèves de 9;5 à 13;11

Personnages à pieds formés d'un sabot 4/19 (âges 9;5, 10;7, 11;7, 11;10)
Personnages à pattes d'oiseaux 0/19
Total 4/19 (21 % environ)

CE1 16 élèves de 10;4 à 14;4

Personnages à pieds formés d'un sabot 0/16

Personnages à pattes d'oiseaux 1/16 (11;6)
Total 1/16 soit 0,60 % environ
CE2 16 élèves de 9;10 à 14;9
Personnages à pieds formés d'un sabot 0/16
Personnages à pattes d'oiseaux 0/16
Total 0/16
CM1 17 élèves de 10;9 à 15;2
Personnages à pieds formés d'un sabot 1/17 (14;4)
Personnages à pattes d'oiseaux 0/17
Total 1/17 (0,60 % environ).

Constantine :

A) Français-Musulmans :

CI (Agm) 41 élèves de 5;9 à 13;
Sabot : 2/41 (8; et 9;2) ; Pattes d'oiseaux 1/41 (7;9) ; Total 3/41 soit 7,5 % environ
CI (Bgm) 46 élèves de 5;8 à 13;
Sabots 2/46 (6;2, 10;1) ; Pattes d'oiseaux 3/46 (6;4, 7;2, 8;1) ; Total 5/46 soit 11 % environ.
CI (Cgm) 11 élèves de 5;9 à 10;
Sabot 0/11 ; Pattes d'oiseaux 1/11 (5;9) ; Total 1/11 soit 1 % environ
CI (Igm) 10 élèves de 5;7 à 10;6
Sabots 0/10 ; Pattes doiseaux 0/10 0 %.
CI (Rgm) 15 élèves de 5;9 à 12;9
Sabots 1/15 (6;1) ; Pattes d'oiseaux 2/15 (6;, 6;2) ; Total 3/15 soit 20 %.
CI (Sgm) 26 élèves de 5;4 à 10;
Sabots 1/26 (6;1) ; Pattes d'oiseaux 0/26 ; Total 1/26 soit 4 %.
CI (Ugm) 26 élèves de 5;11 à 11;1
Sabots 0/26 ; Pattes d'oiseaux 2/26 ; Total 2/26 soit 8 %.
CE1 (Kgm) 36 élèves de 7;6 à 14;5
Sabots 5/36 (7;6, 8;9, 9;7, 10;2, 10;4) ; Pattes d'oiseaux 0/36 ; Total 5/36 soit 14 % environ.
CE1 (Lgm) 38 élèves de 7;5 à 14;3
Sabots 6/38 (7;5, 7;5, 8;3. 9;7, 10;, 14;3) ; Pattes d'oiseaux 1/38 (9;9) ; Total 7/38 soit 18,5 % environ.
CE1 (Mgn) 38 élèves de 7;6 à 14;4
Sabots 5/38 (7;6, 7;7, 9;3, 9;6, 13;5) ; Pattes d'oiseaux 0/38 ; Total 5/38 soit 13 % environ.
CE1 (Ngm) 39 élèves de 7;10 à 14;8
Sabots 4/39 (9;, 9;1, 7;10, 13;8) ; Pattes d'oiseaux 0/39 ; Total 4/39 soit 10,25 % environ.
CE1 (Ogm) 12 élèves de 8; à 12;5
Sabots 3/12 (8;, 9;8, 9;11) ; Pattes d'oiseaux 0/12 ; Total 3/12 soit 25 %.
CM1 (Fgm) 24 élèves de 10; à 14;3
Pieds d'animaux 0.

CM1 (Ggm) 7 élèves de 9;6 à 13;4
Pieds d'animaux 0.
CM1 (Hgm) 7 élèves de 9;8 à 14;5
Sabots 1/7 (10;11) ; Pattes d'oiseaux 0/7 ; Total 1/7 soit 14,5 % environ.
CM1 (Igm) 7 élèves de 10; à 13;4
Pieds d'animaux 0.
CM1 (Jgm) 7 élèves de 10; à 13;4
Sabots 1/7 (11;10) ; Pattes d'oiseaux 0/7 ; Total 1/7 soit 14,5 % environ.
CM1 (Kgm) 29 élèves de 9;4 à 15;1
Sabots 3/29 (11;2, 11;6, 13;11) ; Pattes doiseaux 0/29 ; Total 3/29 soit 10,5 % environ.

B) Européens :

CP1 (Fge) 11 élèves de 5;8 à 7;2
Sabots 1/11 (5;8) ; Pattes d'oiseaux 0/11 ; Total 1/11 soit 9 % environ.
CP1 (Tge) 42 élèves de 5;6 à 8;1
Sabots 5/42 (5;8, 6;1, 7;, 7;1, 7;2) ; Pattes d'oiseaux 3/42 (5;9, 6;3, 6;6) Total 8/42 soit 19 % environ.
CP1 (Nge) 20 élèves de 6;3 à 8;4
Sabots 6/20 (7;1, 7;1, 7;3, 7;6, 8;, 8;4) ; Pattes d'oiseaux 0/20 ; Total 6/20 soit 30 % environ.
CP1 (Pge) 8 élèves de 6;5 à 7;1
Sabots 3/8 (6;9, 6;9, 6;10) ; Pattes d'oiseaux 0/8 ; Total 3/8 soit 37,5 % environ.
CP1 (Rge) 17 élèves de 5;4 à 8;1
Sabots 8/17 (5;4, 5;5, 5;5, 5;11, 6;, 6;1, 6;3, 6;3) ; Pattes d'oiseaux 1/17 (5;4) ; Total 9/17 soit 53 % environ.
CP1 (Tge) 23 élèves de 6;2 à 8;2
Sabots 5/23 (6;2, 6;3, 6;6, 6;8, 7;2) ; Pattes d'oiseaux 1/23 (6;4) ; Total 6/23 soit 20,5 %.
CE2 (Lge) 28 élèves de 7;9 à 12;
Pattes d'animaux 0
CE2 (Mge) 28 élèves de 7;9 à 12;
Pattes d'animaux 0
CM1 (Oge) 7 élèves de 8;6 à 11;7
Pattes d'animaux 0
CM1 (Nge) 6 élèves de 9;6 à 10;11
Pattes d'animaux 0.

En étudiant en détail la nature des « pieds d'animaux » attribués aux personnages on s'aperçoit :

1°) que ceux-ci tendent à disparaître au fur et à mesure de la scolarité. Ce qui ne nous surprend pas.

2°) Que les petits Musulmans représentent plus souvent des pieds d'oiseaux que les petits Européens. Il est permis alors de se demander si, en réalité, ces « pieds d'oiseaux » ne sont pas les orteils que les enfants veulent

représenter. Puisque les jeunes élèves représentent en général leurs personnages sans vêtements, il est normal qu'ils les représentent aussi sans chaussures.

Mais pourquoi alors ce pourcentage supérieur de « pieds d'oiseaux » chez les petits Musulmans ? On peut trouver une explication dans le fait que très souvent ils marchent les pieds nus et ils représentent donc des orteils.

D'autre part, on peut se demander si, en réalité, les prétendus sabots ne sont pas, bien souvent, des chaussures mal dessinées. Les enfants que nous avons interrogés restent souvent bouche bée, ou avouent quelquefois, qu'ils ont voulu dessiner des souliers, mais n'est-ce pas alors une rectification suggérée ? En effet, les spécialistes ont souligné — comme nous le verrons souvent — ces transferts d'attributs d'animaux et d'attributs humains.

Si l'on consulte par exemple, les magnifiques planches que Luquet a placées à la fin de son ouvrage *Les dessins d'un enfant*, on y remarque des personnages qui ressemblent étrangement aux exemples de «pieds d'animaux» donnés par Rouma dans son livre *Le langage graphique chez l'enfant* (fig 11 et 12, KA 8; et GA 7;).

Ainsi, dans les 581 dessins de Simone Luquet reproduits (op. cit.) nous relevons des pieds d'animaux attribués aux personnages aux âges suivants :

6;3 (12) (planche CXXXI n° du dessin 994)
6;7 (13) (planche XCIII n° du dessin 1069)
6;7 (14) (planche XCIII n° du dessin 1077)
6;7 (16) (planche XCIV n° du dessin 1081)
6;7 (16) (planche XCIV n° du dessin 1083)
6;7 (16) (planche XCIV n° du dessin 1084)
6;7 (24) (planche XCVII n° du dessin 1108)
6;7 (24) (planche XCVII n° du dessin 1109)
6;7 (24) (planche XCVII n° du dessin 1111)
6;7 (26) (planche XCVII n° du dessin 1126)
6;7 (26) (planche C n° du dessin 1136)
6;7 (29) (planche CI n° du dessin 1158)
7;7 (20) (planche CXLI n° du dessin 1157)
7;8 (1) (planche CXLI n° du dessin 1166).

Des remarques de ce genre ont été faites d'ailleurs, dès le début des études sur le dessin enfantin.

En ce qui concerne la confusion pieds - pattes, Pérez écrit : (*L'Art et la pensée de l'enfant* (1888) chap. VI p. 192) « Comme le pied est ordinairement vu chaussé, il semble naturel que l'enfant le représente sous une forme simple.

Pourtant des enfants même âgés de 7 ou 8 ans, terminent la jambe elle-même par quelques traits droits divergents ». Et Sully de son côté précise : (*Etude sur l'enfance* (1895) trad. fce (1898) Livre IX, chap. I, p. 490) « Les différentes manières de traiter les doigts, suivant que le pied est chaussé ou non, sont très curieuses. Les enfants élevés dans une contrée civilisée, bien qu'ils dessinent quelquefois le pied nu comme une patte avec griffes, sont naturellement plus disposés à représenter le pied chaussé. Parmi les dessins des enfants de la Jamaïque, probablement plus familiers avec le pied nu, nous trouvons tout à la fois la fourchette à griller et le glouteron, ainsi que la griffe et le pied en forme de verges ». L'auteur ajoute plus loin (mais à la même page) : « Il semble que l'usage de la forme triangulaire dans le dessin suivant d'un artiste de cinq ans, soit un essai de représenter un pied chaussé », et il remarque en note : « Ce n'est guère concluant, car la forme triangulaire est utilisée aussi pour le pied d'un quadrupède, probablement un cheval ».

Les résultats de nos propres recherches et les quelques exemples que nous venons de citer prouvent donc que les petits Musulmans ne sont pas les seuls à représenter des personnages avec des pieds d'animaux. Il est certain que si Probst avait eu connaissance des quelques ouvrages ou articles spécialisés parus en langue française avant 1907 (environ une quinzaine : cf. notre bibliographie historique), il n'aurait pas été surpris par ce fait et ne l'aurait pas mis sur le compte d'une tendance héréditaire à la stylisation et à la déformation propre aux Musulmans et aux Orientaux.

Nous allons voir si, par contre, les autres exemples cités par cet auteur sont spécifiquement musulmans et orientaux.

II. — Animaux à jambes ou à pieds humains.

10 élèves sur 53 de l'école Béni-Khalifa représentent en 1907 des animaux à jambes ou à pieds humains (soit 19 % - CP1).

Voici les résultats que nous avons obtenus pour les cours qui sont parallèles — ou à peu près — à celui de Probst :

Timengache :
CI 17 % environ
CP1 14 % environ
CF2 5,5 % environ

Constantine :

A) Français-Musulmans :
CI 18,5 % environ
CI 24 % environ
CI 17 % environ
CI 18 % environ
CI 9 % environ
CI 0 %
CI 0 %

B) Européens :
CP1 0 % environ
CP1 6 % environ
CP1 7 % environ
CP1 18,5 % environ
CP1 6,5 % environ
CP1 9 % environ
CP1 7,5 % environ

Ces quelques exemples prouvent que les petits Musulmans ne sont pas les seuls à attribuer des jambes ou des pieds humains aux animaux.

Si nous étudions, maintenant, en détail l'évolution de cette « anomalie », nous verrons qu'elle se réduit au fur et à mesure de la scolarité, pour disparaître le plus souvent au Cours Moyen 1ère année :

Timengache (milieu kabyle homogène) :
CI 35 élèves de 6;5 à 12;4
Animaux à jambes ou pieds humains 6/35 (âges des élèves : 6;6, 7;5, 8;1, 8;7, 9;9, 10;3) soit 17 % environ
CP1 36 élèves de 7;8 à 13;3
Pieds ou jambes humains 5/36 (âges des élèves 9;4, 9;6, 10;3, 11;5, 11;6) soit 14 % environ
CF2 19 élèves de 9;5 à 13;11
Jambes ou pieds humains 1/19 (10;) soit 5,5 % environ
CE1 16 élèves de 10;4 à 14;4
Jambes ou pieds humains 0/16 - 0 %
CE2 20 élèves de 9;10 à 14;9
Jambes ou pieds humains 1/20 (13;11) soit 5 %
CM1 16 élèves de 10;9 à 15;2
Jambes ou pieds humains 1/16 (13;5) soit 6,25 %

Constantine :

A) Français-Musulmans :
CI (Agm) 38 élèves de 5;5 à 11;7

Jambes ou pieds humains 7/38 (6;6, 7;, 7;, 7;4, 7;8, 7;8, 8;1) soit 18,5 % environ
CI (Agmb) 42 élèves de 5;8 à 13;
Jambes ou pieds humains 10/42 (5;8, 6;3, 7;4, 7;5, 7;8, 8;, 8;5, 9;, 10;, 10;) soit 24 % environ
CI (Fgm) 29 élèves de 5;6 à 9;4
Jambes ou pieds humains 5/29 (5;6, 6;5, 7;5, 8;6, 8;10) soit 17 % environ
CI (Agm) 33 élèves de 5;6 à 11;4
Jambes ou pieds humains 6/33 (7;3, 7;3, 7;6, 7;7, 8;1, 8;5) soit 18 % env.
CI (Cgm) 11 élèves de 5;10 à 8;
Jambes ou pieds humains 1/11 (6;6) soit 9 % environ
CI (Agms) 9 élèves de 5;5 à 9;7
Jambes ou pieds humains 0/9 - 0 %
CI (Bgms) 12 élèves de 5;8 à 9;
Jambes ou pieds humains 0/12 - 0 %
CE1 (Bgm) 39 élèves de 7;5 à 14;3
Jambes ou pieds humains 6/39 (8;2 8;7, 8;8, 8;10, 9;10, 11;5) soit 15,5 % environ
CE1 (Agm) 41 élèves de 7;5 à 14;8
Jambes ou pieds humains 5/41 (9;, 9;, 9;1, 9;5, 9;7) soit 12 % environ
CE1 (Cgm) 36 élèves de 7;9 à 13;6
Jambes ou pieds humains 3/36 (9;7, 10;10, 11;10) soit 8,5 % environ
CE1 (Mgm) 27 élèves de 8; à 14;9
Jambes ou pieds humains 4/27 (8;, 8;4, 8;7, 9;1) soit 15 % environ
CE1 (Bgmc) 36 élèves de 7/9 à 13;6
Jambes ou pieds humains 6/36 (8;8, 8;11, 8;11, 10;1, 10;10, 11;10) soit 16,5 % environ
CE1 (Agm) 38 élèves de 7;5 à 14;5
Jambes ou pieds humains 4/38 (9;10, 10;10, 11;2, 13;4) soit 11 % environ
CE1 (Agmc) 35 élèves de 7;7 à 14;5
Jambes ou pieds humains 4/35 (8;2, 8;1, 9;10) soit 11,5 % environ
CE1 (Fgm) 39 élèves de 7;10 à 14;8
Jambes ou pieds humains 2/39 (9;4, 10;5) soit 5 % environ
CE1 (Agms) 39 élèves de 7;7 à 14;5
Jambes ou pieds humains 4/39 (9;1, 9;1, 9;5, 10;) soit 10 % environ
CE1 (Egm) 26 élèves de 7;10 à 13;7
Jambes ou pieds humains 4/26 (7;10, 8;8, 9;8, 11;5) soit 15 % environ
CM1 (Agm) 8 élèves de 11;1 à 14;3 0/8
CM1 (Cgm) 8 élèves de 9;6 à 11;10 0/8
CM1 (Dgm) 7 élèves de 10; à 15;6 0/7
CM1 (Ggm) 9 élèves de 12; à 13;11 0/9
CM1 (Hgm) 7 élèves de 9;6 à 13; 0/7

B) Européens :

CP1 (Age) 8 élèves de 5;5 à 7;4
Jambes ou pieds humains 0/8 - 0 %
CP1 (Ege) 17 élèves de 5;7 à 8;3
Jambes ou pieds humains 1/17 (6;7) soit 6 % environ
CP1 (Cge) 28 élèves de 5;5 à 8;3

Jambes ou pieds humains 2/28 (5;5, 5;6) soit 7 % environ
CP1 (Age) 27 élèves de 5;5 à 8;7
Jambes ou pieds humains 5/27 (5;5, 6;7, 7;3, 7;5, 8;1) soit 18,5 % environ
CP1 (Ageb) 31 élèves de 5;5 à 8;3
Jambes ou pieds humains 2/31 (5;5, 6;1) soit 6,5 % environ
CP1 (Bge) 33 élèves de 5;6 à 8;3
Jambes ou pieds humains 3/33 (5;6, 5;7, 5;8) soit 9 % environ
CP1 (Dge) 26 élèves de 5;4 à 8;5
Jambes ou pieds humains 2/26 (5;6, 6;2) soit 7,5 % environ
CE1 (Ege) 26 élèves de 6;4 à 9;5
Jambes ou pieds humains 2/26 (6;7, 9;) soit 7,5 % environ
CM1 (Age) 14 élèves de 9;3 à 13;7
Jambes ou pieds humains 1/14 (10;1) soit 7 % environ
CM1 (Dge) 11 élèves de 9;3 à 12;6
Jambes ou pieds humains 1/11 (10;) soit 10 % environ
CM2 (Bge) 26 élèves de 9;9 à 13;7
Jambes ou pieds humains 0/26 - 0 %
CM2 (Cge) 29 élèves de 10;3 à 13;7
Jambes ou pieds humains 0/29 - 0 %
CM2 (Cgeb) 29 élèves de 10;3 à 13;7
Jambes ou pieds humains 1/29 (10;5) soit 3,5 % environ.

Si nous consultons maintenant les planches qui reproduisent les dessins de Simone Luquet (op. cit.) nous trouvons au moins 4 dessins d'animaux qui confirment nos résultats :

Age de Simone	Planches	Numéro du dessin
7;4 (2)	CXXVII	1451 (Cheval à pieds humains)
7;6 (10)	CXXVIII	1517 (Coq à pieds humains)
7;7 (3)	CXXXVI	1531 (Ane avec pieds humains)
7;7 (6)	CXXXVII	1539 (Ane avec pieds humains)

D'autre part, dans l'ouvrage de Sully (traduction française 1898) antérieur aux découvertes de Probst, nous pouvons lire à la page 518 (op. cit. chap. III *Dessin des animaux*) : « Le sabot est dessiné avec plus de fantaisie et ressemble tantôt à une patte d'oiseau (fig. 43 : « un cheval »), tantôt à un cercle, ou est formé par une boucle de la même façon que le pied humain ».

Nous pouvons donc conclure encore sur ce point particulier que les Européens aussi bien que les Musulmans représentent quelquefois des animaux à jambes ou à

pieds humains et que par conséquent, cette « anomalie » ne peut, elle non plus, être mise sur le compte de tendances héréditaires propres aux Musulmans ou aux Orientaux.

III. — Tête d'animal sur corps d'homme.

Probst constate qu'un « corps d'homme a 8 fois sur 53 une tête d'animal » — soit 15 % environ (voir figures de Probst : fig. 16 BM 8;, fig. 17 GA 7;, fig. 18 MR 8;, planche II de notre ouvrage).

Nos dessins nous fournissent quelques exemples de ce genre mais les pourcentages respectifs sont moins élevés : (nous ne donnerons pas les détails concernant chaque classe, puisqu'il s'agit des dessins reproduisant des personnages dont nous avons déjà parlé à propos de nos recherches sur les « personnes à pieds d'animaux »).

Timengache. — (Tête d'animal sur corps d'homme).
CI 1/39 (tête de chien) soit 2,5 % (âge de l'élève 6;6)
CP1 0/36
CP2 0/19 et même résultat nul pour toutes les autres classes.

Constantine. —

A) Français-Musulmans :

CI (Agm) 0/41
CI (Bgm) 0/46
CI (Cgm 0/11
CI (Igm) 0/10
CI (Rgm) 0/15
CI (Sgm) 0/26
CI (Ugm) 1/26 (tête de lapin) (8;8) soit 4 % environ
CE1 (Kgm) 2/36 (7;7 tête d'oiseau et 13;5 tête de chat) soit 5,5 % env.
CE1 (Lgm) 3/38 (8;3 tête de chien) - (8;11 tête de chat) - (13;3 tête d'oiseau) soit 8 % environ
CE1 (Mgm) 3/38 (7;6 tête d'oiseau) - (7;11 tête d'âne) - (8;10 tête d'âne) soit 8 % environ
CE1 (Ngm) 2/39 soit 5 % environ (7;10 tête d'oiseaux - 14;8 tête d'oie ?).
CE1 (Ogm) 0/12
CM1 (Fgm) 0/24
CM1 (Ggm) 0/7

(Mêmes résultats négatifs pour toutes les autres classes CM1 F.M.).

B) Européens —

CP1 (Fge) 0/11
CP1 (Tge) 1/42 (6;5 tête de chat) soit 2,5 % environ
CP1 (Nge) 0/20
CP1 (Pge) 0/8
CP1 (Rge) 1/17 (6;3 tête de chien) soit 5,5 % environ

CP1 (Tge) 1/23 (7; tête d'oiseau) soit 4,3 % environ
CE2 (Lge) 0/28
CE2 (Mge) 0/28
CM1 (Oge) 0/7
CM1 (Nge) 0/6

Ces résultats nous permettent de constater que l'on découvre des hommes à tête d'animaux aussi bien chez les Européens que chez les Français-Musulmans, ce qui n'est pas pour nous étonner, puisque Sully dès 1895 signale cette « anomalie » au moins deux fois dans ses *Etudes sur l'Enfance*. D'abord, au chapitre III : *Dessins d'animaux* page 514 : « des oreilles d'animal sont adaptées à une tête humaine » et ensuite au chapitre VI *Explication des faits* page 540 : « .... la tête humaine est ornée d'oreilles chevalines » (Trad. française - 1898).

Cependant, le pourcentage élevé des petits Kabyles de Beni-Khalifa, qui ont dessiné une tête d'animal sur un corps d'homme paraît surprenant. Pourtant, les trois dessins de ce genre reproduits dans le compte-rendu de Probst sont très nets, trop peut-êre, puisque, comme nous l'avons déjà souligné, ces têtes ont « un air de famille » (voir figures 16, 17, 18, op. cit.). Au contraire, les « anomalies » du même type que nous avons découvertes, semblent quelquefois douteuses. (Par exemple lorsque nous croyons voir une tête de chat sur un corps humain).

Ne peut-on penser que l'emploi de l'ardoise qui s'efface mal et laisse trop souvent des traces, a facilité, dans une large mesure, ces créations « monstrueuses » selon l'expression de Probst ?

IV. — Tête humaine sur corps d'animal.

« Un corps d'animal offre une tête humaine 6 fois sur 53 (fig. 19, 20) » (Probst op. cit., p. 137) : soit 11,5 % environ.

Les résultats que nous avons obtenus sur ce point précis — aussi bien chez les Kabyles de Timengache que chez les Musulmans et les Européens de Constantine — égalent bien souvent et dépassent même le pourcentage obtenu à Beni-Khalifa en 1907.

Voici nos résultats par classe (pour les renseignements, plus précis sur les âges voir paragraphe II *animaux à jambes et à pieds humains*).

Timengache. —
CI 3/35 (6;5, 8;5, 9;10) soit 8,5 % environ
CP1 2/36 (10;6, 11;6) soit 5,5 % environ
CP2 3/19 (10;7, 10;9, 11;2) soit 15,5 % environ
CE1 1/16 (12;1) soit 6,25 % environ
CE2 1/20 (13,6) soit 5 %
CM1 1/16 (14;6) soit 6,25 %

Constantine. —

A) Français-Musulmans :

CI (Agm) 2/38 (6;8, 7;) soit 5,25 % environ
CI (Agmb) 5/42 (6;, 6;4, 6;10, 8;, 13;) soit 12 % environ
CI (Fgm) 4/29 (6;5, 7;, 8;, 9;4) soit 13,5 % environ
CI (agm) 8/33 (6;7, 7;8, 7; 5,8;, 8;7, 8;10, 9;, 9;3) soit 24 % environ
CI (Cgm) 5/11 (5;10, 6;, 6;6, 6;9, 7;8) soit 45 % environ
CI (Agms) 0/9
CI (Bgms) 1/12 (7;2) soit 8 % environ
CE1 (Bgm) 6/39 (7;5, 8;7, 8;10, 9;, 9;3, 10;8) soit 15 % environ
CE1 (Agm) 2/41 (9;, 9;7) soit 5 %
CE1 (Cgm) 1/36 (9;7) soit 2,5 % environ
CE1 (Mgm) 2/27 (8;, 8;8) soit 7,5 % environ
CE1 (Bgmc) 3/36 (8;6, 10;6, 10;8) soit 8,5 % environ
CE1 (Agm) 5/38 (7;10, 8;, 9;3, 10;8, 11;2) soit 13 % environ
CE1 (Agmc) 4/35 (8;8, 8;9, 9;4, 10;1) soit 11,5 % environ
CE1 (Fgm) 2/39 (9;8, 9;10) soit 5 % environ
CE1 (Agms) 1/39 (9;4) soit 2,5 % environ
CE1 (Egm) 3/26 (9;, 9;8, 10;) soit 11,5 % environ
CM1 (Agm) 1/8 (14;) soit 12,5 %
CM1 (Cgm) 0/8
CM1 (Dgm) 0/7
CM1 (Ggm) 0/9
CM1 (Hgm) 0/7

B) Européens. —

CP1 (Age) 0/8
CP1 (Bge) 0/17
CP1 (Cge) 4/28 (5;5, 5;6, 5;6, 6;2) soit 14 % environ
CP1 (Age) 3/27 (6;1, 6;7, 8;2) soit 11 % environ
CP1 (Ageb) 5/31 (5;5, 5;5, 5;6, 5;7, 5;11) soit 16 % environ
CP1 (Bge) 4/33 (5;5, 5;5, 5;6, 6;4) soit 12 % environ
CP1 (Dge) 6/26 (5;5, 5;5, 5;6, 5;6, 6;2, 6;8) soit 23 % environ
CE1 (Bge) 0/26
CM1 (Age) 1/14 (10;4) soit 7 % environ
CM1 (Dge) 1/11 (9;3) soit 9 % environ
CM2 (Bge) 2/26 (10;8, 12;2) soit 7,5 % environ
CM2 (Cge) 1/29 (11;6) soit 3,25 % environ
CM2 Cgebis) 1/29 (12;2) soit 3,3 % environ.

Il faut remarquer que les Européens réalisent « l'anomalie » signalée par Probst aussi souvent que leurs camarades Musulmans. Ici encore, on ne peut affir-

mer, comme le fait Probst, que les « Musulmans et Orientaux », seuls, « imaginent des monstres presque toujours simples réuions de parties empruntées aux êtres vivants voisins » (op. cit., p. 134).

Cette « anomalie » ne peut non plus « établir incontestablement l'hérédité de tendances à la stylisation, à la déformation de la nature » (op. cit., p. 135). D'autant plus que tous les spécialistes du dessin l'ont signalée depuis les premières recherches sur le graphisme enfantin. Sully (1895) dans le chapitre III (op. cit., p. 514) consacré aux *Premiers dessins d'animaux*, nous dit : « Je possède un dessin encore plus remarquable où la tête est une tête humaine avec les traits, les yeux, le nez et la bouche arrangés horizontalement pour s'adapter à l'animal » (fig. 44 a « un cheval »). Au chapitre VI (p. 540), il poursuit : « On donne au cheval une figure d'homme ». Il est regrettable que Probst n'ait pas eu connaissance de ces faits.

Luquet dans son ouvrage classique *Les dessins d'un enfant* (1913) donne l'explication de ce phénomène avec de nombreuses références à l'appui (p. 39) : « Un des exemples les plus nets de ce transfert analogique est fourni par les dessins d'animaux, qui sont souvent dotés d'un visage humain ». En note, il ajoute : « Cette analogie dans la représentation des bonshommes et des animaux se trouvait également dans l'art paléolithique, avec cette différence que la reproduction de la figure étant relativement exceptionnelle à cette époque, le transfert s'y fait, non de l'homme à l'animal comme chez l'enfant, mais de l'animal à l'homme » (voir Luquet *Sur les caractères des figures humaines dans l'art paléolithique* dans *L'Anthropologie* T. XXI (1910) pp. 409 et suivantes). (En ce qui concerne le transfert de l'animal à l'homme, le paragraphe précédent (II) prouve qu'il existe aussi chez l'enfant).

Luquet poursuit (*Les dessins d'un enfant*) : « Les chiens 1051 et 1052 (âge de Simone 6;7(10) ont un museau rajouté en avant de la tête, comme le nez des bonshommes de profil L'œil de 1052 (âge de Simone 6;7(10), 1053 : 6;7(10), 1054 (6;7(10) est surmonté d'un sourcil comme les yeux humains. Le même œil avec sourcil se retrouve dans les chiens des dessins, 1232 (6;8(9) et 1236 (6;8(10) ; en outre, bien qu'ils aient un museau distinct de la tête, celle-ci contient une bouche humaine de face dans 1232 (6;8(9)), de profil dans 1236 (6;8(10)). Le chien 1054 (6;7(10)) avait primitivement été dessiné

de la même façon ; mais Simone reconnaît dans ce mode de représentation une erreur, qu'elle explique en ces termes : « Un chien, ça a une bouche dans le nez et elle l'y met ».

Toujours à la page 39, nous lisons : « Dans le champ de la ferme 1252 (6;9(11)), la poule la plus distincte (en haut et à droite) a une tête humaine où les deux yeux (dont l'un dans la crête) sont disposés par rapport à la « bouche » comme des yeux humains relativement au nez. L'animal en haut à droite du champ p. 1233 (6;9(11)) a également une tête de bonhomme. La tête de la chatte 1469 (7;4(5) ne diffère que par les oreilles et la moustache de celle d'un bonhomme de face. Dans le chien 1471 (7;4(16), sauf l'oreille, (page 40) la tête est tout à fait analogue à celle des bonshommes de profil de Simone, avec cette seule différence que la bouche a été tracée verticalement et non horizontalement Le chien 1569 (7;8(15)) et la poule 1570 (7;8(5)) ont également la tête d'un bonhomme de profil » De même, la planche LXXXIV (op. cit.), dessin 1014, nous montre un chien avec une tête d'homme (âge de Simone 6;5(6)).

De son côté Rouma écrit (op. cit., p. 69) « Il arrive assez souvent que l'enfant n'est sollicité à représenter des animaux que lorsque son schéma de la figure humaine se trouve nettement établi. Dans ce cas, si la tendance au dessin-langage est plus forte que la tendance de représentation visuelle exacte, l'enfant figurera l'animal de la même manière que l'être humain. Plus souvent les deux tendances se contrarient, il en résulte des schémas hybrides ».

Enfin, M. Merleau-Ponty analysant *le dessin de l'enfant d'après Luquet* remarque : « Qu'il ne s'agit pas d'imitation, est prouvé par le nombre d'animaux à tête humaine : il (l'enfant) ne veut pas représenter un animal avec sa tête, mais l'animal ayant une tête en général, l'élément physionomique ». (Merleau-Ponty : *Bulletin du groupe d'études de psychologie de l'Université de Paris* n° 8 - 27 avril 1950 page 13).

Mais, d'autres facteurs peuvent expliquer la forte proportion des confusions de ce genre : ce sont les possibilités réduites d'attention et la fatigabilité chez l'enfant, que Prudhommeau fait d'ailleurs intervenir pour expliquer le schématisme (op. cit., p. 54). Ajoutons aussi la contamination.

Ainsi, le 22-12-48, nous avions demandé à des petits Musulmans d'une classe d'initiation (Cgm) de Constantine de nous représenter leur « papa » (voir résultats et détails sous la rubrique *Personnages à pieds d'animaux*). Aussi-

tôt après avoir recueilli ces premiers dessins, nous leur demandâmes de représenter un chien ou un chat. Sur 11 élèves de ce cours, 5 dotèrent les quadrupèdes d'une tête humaine (enfants de 5;10 à 8;) et réalisèrent ainsi le plus fort pourcentage recueilli, soit 45 % (cf. ci-contre les résultats - cf. aussi nos planches, en particulier, les représentations « chien et chat » Livre IV chap. I).

V. — Oiseaux à tête de quadrupède.

« Deux enfants ont imaginé des oiseaux à tête de quadrupède » (fig. 22, 23) » Probst op. cit., p 137 (fig 22 MR 8; et fig. 23 CM 7;) - (Pourcentage obtenu par Probst 4 % environ. (2/53)

Cette déformation « volontaire » selon Probst est en réalité assez rare, et les spécialistes du dessin la passent sous silence.

En ce qui nous concerne, sur 295 dessins d'oiseaux recueillis soit à Timengache, soit à Constantine, nous n'avons trouvé que 10 « anomalies » de ce genre.

Il est à remarquer, que les enfants de Timengache qui vivent à la campagne (comme ceux de Béni-Khalifa, d'ailleurs), ont tous représenté l'oiseau très convenablement. Nous ne pouvons donc faire de cette déformation signalée par Probst, dans des proportions infimes (2 élèves sur 53), une preuve supplémentaire de l'imagination déformante des Musulmans même si nous découvrons 9 oiseaux à tête de quadrupède (dont trois ou quatre exemples douteux) chez les petits Musulmans de Constantine.

Voici nos résultats par classe :

Timengache. —

CI 39 élèves de 6;7 à 12;6 0/39
CP1 36 élèves de 8;8 à 13;5 0/36
CP2 19 élèves de 9;7 à 14;1 0/19

Constantine. —

A) Français-Musulmans :

CI (Agm) 36 élèves de 6; à 13; 2/36 soit 5,5 % environ (2 tête de chat)
CI (Cgm) 12 élèves de 5;8 à 9;10 1/12 soit 8 % environ (tête de chien ?).
CE1 (Agm) 39 élèves de 7;10 à 14;8 4/39 (dont deux douteux) (âges des élèves : 8;3 (tête de chat), 9;1 (tête de cheval), 9;4 (tête de porc ?), 10;2 et 11;1 (tête de cheval ?) soit 10 % environ.
CE1 (Bgm) 39 élèves de 7;4 à 14;2 2/39 (9;1 tête de chien), 9;4 (tête de chat) soit 5 % environ.

CM1 (Agm) 8 élèves de 9;à 11;10 0/8
CM1 (Bgm) 7 élèves de 10;8 à 14;8 0/7

B) Européens :

CP1 (Age) 15 élèves de 5;5 à 8;1 - 1/15 (6; tête de chien ?) soit 6,5 % env
CP1 (Cge) 6 élèves de 5;5 à 6;5 - 0/6
CP1 (Dge) 20 élèves de 5;7 à 7;7 - 0/20
CE1 14 élèves de 6;8 à 8;7 - 0/14
CM1 5 élèves de 9;6 à 10;7 - 0/5

VI. — Quadrupèdes à têtes d'oiseaux.

Probst p. 137 « 6°), 6 enfants attribuent des têtes d'oiseaux à des quadrupèdes : fig. 24 - 26 » - (Fig. 24 : SB 6; - fig. 25 : BS 6; - fig. 26 : KA 8;).

Nous n'avons pas trouvé d'exemples de ce genre dans les ouvrages spécialisés, et nos recherches qui portent sur 1016 dessins (142 de Timengache - 569 de Constantine (Français-Musulmans) et 305 de Constantine (Européens)) ne nous ont pas permis de découvrir « d'anomalies » semblables aussi nettement caractérisées que celles que représentent les figures 24, 25 et 26 de Probst, ni aussi nombreuses, relativement (cf. planche III).

Nous avons trouvé une quinzaine d'exemples douteux ; surtout lorsqu'il s'agissait de représenter un chien, l'enfant réalisait quelquefois un museau très effilé, oubliait de tracer les oreilles, si bien que le museau du chien avait l'air d'un bec d'oiseau.

Nous ne donnerons pas de détails pour toutes les classes consultées : ce sont celles qui ont servi pour la recherche des « animaux à jambes ou à pieds humains » (voir paragraphe II). Nous ne citerons que les classes où nous avons pu découvrir l'anomalie recherchée.

A Timengache sur 142 quadrupèdes dessinés, un seul possède une tête d'oiseau : (CE1 16 élèves de 10;4 à 14;4) 1/16 (âge de l'élève 10;4).

A Constantine - A) chez les Français-Musulmans : sur 569 représentations de quadrupèdes, dix seulement montrent une tête d'oiseau - (et pour 6 ou 7 le jugement reste douteux).

CI (Agm) 38 élèves de 5;5 à 11;7 - 1/38 (5;9)
CI (Agmb) 42 élèves de 5;8 à 13; - 1/42)5;8)
CI (agm) 33 élèves de 5;6 à 11;4 - 3/33 (dont deux cas douteux) (âges 6; 6;7 7;)
CE1 39 élèves de 7;5 à 14;3 (Bgm) - 2/39 (douteux) 9;9 et 14;3

CE1 36 élèves de 7;9 à 13;6 (Bgmc) - 1/36 (douteux) (12;7)
CE1 (Agmc) 2/36 (9;, 10;8 douteux).

B) chez les Européens : 3 anomalies de ce genre, dont deux douteuses - sur 309 dessins.
CP1 (Bge) 38 élèves de 5;5 à 8;3 - 2/33 (5;8 et 6;4 dont un cas douteux)
CP1 (Dge) 26 élèves de 5;5 à 8;5 - 1/26 (5;6).

Nous devons expliquer les résultats obtenus par Probst sur ce point précis en pensant aux conditions d'expérimentation qui étaient les siennes : emploi de l'ardoise qui laisse des traces par exemple, ou copie des élèves, hors de la classe. Peut-être faut-il penser aussi à la répétition d'un dessin humoristique que les enfants auraient eu entre les mains ?

En tous cas, cette «anomalie» ne peut pas, non plus, être attribuée à une mentalité spéciale, propre aux Musulmans, car alors, nos recherches auraient découvert des « anomalies » de ce genre aussi nettes que celle signalées par Probst et aussi nombreuses.

VII. — Queue multipliée.

Probst affirme également « La queue est mulipliée par 3 enfants » op. cit. p. 137 - (3/53 soit 5,5 % environ).

L'auteur ne donne pas d'exemples illustrés, il est donc difficile de se faire un idée exacte de ce qu'il entend par « queue multipliée ». En effet, les enfants ont l'habitude de représenter une queue — de cheval par exemple — par une série de traits droits ou courbes plus ou moins divergents. Faut-il alors en conclure que la queue est multipliée ? Nous pensons plutôt que Probst a voulu simplement désigner les queues représentées nettement deux ou trois fois pour le même animal.

En ce qui nous concerne, nous n'avons relevé que très peu d'exemples de ce genre sur les 1016 dessins de quadrupèdes qui servent de base à nos recherches — et quelques uns sont douteux.

A Timengache, nous relevons des « queues multipliées » dans les deux classes suivantes :
CI 35 élèves de 6;5 à 12;4 - 1/35 (12;4)
CP1 36 élèves de 7;8 à 13;3 - 3/36 (7;8, 8;6, 8;8) dont deux cas douteux soit au total 4/142.

A Constantine - A) chez les petits Français-Musulmans
CI (Agmb) 42 élèves de 5;8 à 13; - 3/42 (6;, 6;, 7;10)

CI (Fgm) 29 élèves de 5;6 à 9;4 - 1/29 (8;)
CI (agm) 33 élèves de 5;6 à 11;4 - 3/33 (6;8 7;, 7;3) - (un cas douteux)
CI (Cgm) 11 élèves de 5;10 à 8; - 1/11 (5;10)
CI (Bgms) 12 élèves de 5;8 à 9; - 1/12 (6;4)
CE1 (Bgm) 39 élèves de 7;5 à 14;3 - 3/39 (8;7, 11;3, 11;10) (deux cas douteux)
CE1 (Agm) 41 élèves de 7;5 à 14;8 - 2/41 (7;5, 9;8) - (un cas douteux)
CE1 (Cgm) 36 élèves de 7;9 à 13;6 - 1/36 (9;8)
CE1 (Bgmc) 36 élèves de 7;9 à 13;6 - 1/36 (8;8)
CE1 (Agm) 38 élèves de 7;5 à 14;5 - 1/38 (13;4) cas douteux
CE1 (Agms) 39 élèves de 7;7 à 14;5 - 1/39 (9;4) - cas douteux.

B) Chez les petits Européens

CP1 8 élèves de 5;5 à 7;4 - 1/8 (6;3)
CP1 28 élèves de 5;5 à 8;3 - 2/28 (5;5, 5;6) 1 cas douteux
CP1 27 élèves de 5;3 à 8;7 - 1/27 (6;6)
CE1 26 élèves de 6;4 à 9;5 - 1/26 (6;7).

La représentation de queues multiples aux animaux n'est donc pas, non plus, une caractéristique de la représentation musulmane ou orientale. Nous devons penser plutôt que l'enfant, mécontent de la première queue tracée, en représente une seconde et oublie son premier dessin — ou bien que, faute de gomme, il préfère laisser les choses en leur état.

D'autre part, bien souvent, comme le signale Luquet dans ses deux ouvrages principaux, l'enfant ne voit pas les premières traces qu'il a rectifiées, quel que soit le dessin qu'il exécute, (et pas simplement les queues des animaux).

Nous avons d'ailleurs fait représenter à la même classe (CE1) de Français-Musulmans, à un jour d'intervalle, exactement le même dessin : « un cheval ». Or, si chaque fois un élève multiplia la reproduction de la queue, ce ne fut pas le même : (la première fois ce fut un élève de 9;8 et la seconde fois un élève de 8;8).

Nous obtînmes dans les mêmes conditions, un résultat identique avec un autre CE1 (F.M.).

VIII. — Le nombre de pieds est réduit dans les dessins d'animaux domestiques.

Probst affirme enfin : « Le nombre de pieds s'est trouvé 2 fois réduit à 3, et 5 fois réduit à 2, dans les dessins d'animaux domestiques » (op. cit., p. 137).

Probst n'aurait sûrement pas été surpris par ces résultats et ne les aurait pas attribués à une « hérédité de tendances à la stylisation, à la déformation de la nature » propre aux Musulmans, s'il avait parcouru l'ouvrage de Sully pourtant bien connu à son époque. On y lit en effet au chapitre III, Livre IX, page 515 *Premiers dessins d'animaux* — (*Etudes sur l'Enfance*, traduction française 1898) : « Les jambes sont naturellement toutes visibles. On remarque dans ces dessins la plus étrange inattention, quant à leur nombre » et, page 516 : « Une petite fille de 3 à 4 ans, ne donnait que deux pattes à un chat et en mettait une troisième à un oiseau » (fig. 45a et 45b).

Si nous nous reportons aux reproductions de Simone Luquet (ouv. cité), nous trouvons aussi des dessins qui confirment cette remarque, en particulier pour la réduction à deux du nombre de pattes des quadrupèdes domestiques.

Numéro de la planche	N° du dessin	Age de Simone
LXIII	880 (cheval)	5;5(16)
LXVII	887 (cheval)	5;5(26)
LXXVII	943 (cheval)	5;11(15)
LXXVII	944 (cheval)	5;11(15)
LXXVII	945 (cheval	5;11(15)
CXXVI	1432 (cheval)	7;3(18)
CXXVII	1451 (cheval)	7;4(2)

D'autre part, les résultats de nos recherches prouvent que ces anomalies sont aussi nombreuses chez les Européens que chez les petits Musulmans, ce qui infirme encore, sur ce point particulier, les conclusions de Probst.

Voici nos résultats :

Timengache. —
CI 35 élèves de 6;5 à 12;4
Pieds réduits à deux 15/35 soit 43 % (6;6, 6;7, 6;7, 7;1, 7;3, 7;5, 7;5, 8;5, 9;, 9;3, 9;5, 9;9, 10;3, 10;10, 11;5) (dessin d'un chien)
Pieds réduits à trois 2/35 soit 5,5 % environ (8;7, 12;7)
CP1 36 élèves de 7;8 à 13;3
Pieds réduits à deux : 13/36 soit 36 % environ (8;6, 8;7, 8;8, 8;9, 8;11, 9;, 9;4, 9;9, 10;, 10;3, 10;6, 11;5, 11;10) (dessin d'un chat)
Pieds réduits à trois : 2/36 soit 5,5 % (9;5, 12;2)
CP2 19 élèves de 9;5 à 13;11
Pieds réduits à deux : 3/19 soit 15 5 % environ (10;3, 11;4, 11;7)
Pieds réduits à trois : 1/19 soit 5 % environ (10;9)
CE1 0/16
CE2 0/20
CM1 0/16

Constantine. —

A) Français-Musulmans :

CI (Agm) 38 élèves de 5;5 à 11;7
Pieds réduits à deux : 11/38 soit 29 % environ (5;7, 5;9, 6;, 6;9, 7;, 7;, 7;, 7;8, 8;6, 8;10, 10;2)
Pieds réduits à trois : 5/38 soit 13 % environ (6;, 6;6, 7;4, 7;6, 8;)
CI (Agmb) 42 élèves de 5;8 à 13;
Pieds réduits à deux : 25/42 soit 59,5 % environ (6;, 6;1, 6;2, 6;2, 6;4, 6;4, 6;5, 6;10, 6;10, 7;, 7;4, 7;5, 7;8, 7;9, 7;9, 7;10, 7;11, 8;1, 8;1, 8;5, 8;9, 8;9, 9;, 9;2. 10;7)
Pieds réduits à trois : 2/42 soit 4,5 % environ (6;5, 10;5)
CI (FGm) 29 élèves de 5;6 à 9;4
Pieds réduits à deux : 7/29 soit 24 % environ (5;6, 5;6, 5;6, 6;, 6;5, 7;, 8;9)
Pieds réduits à trois : 2/29 soit 6,5 % environ (6;6, 7;5)
CI (agm) 33 élèves de 5;6 à 11;4
Pieds réduits à deux : 17/36 soit 51,5 % environ (5;6, 6;, 6;4, 6;5, 6;8, 7;, 7;1, 7;2, 7;3, 7;3, 7;5, 7;6, 7;7, 7;7, 8;, 8;1, 8;1)
Pieds réduits à trois : 2/33 soit 6 % environ (7;5, 11;4)
CI (Cgm) 11 élèves de 5;10 à 8;9
Pieds réduits à deux : 7/11 soit 63,5 % (5;10, 6;, 6;6, 6;6, 6;9, 7;2, 7;8)
Pieds réduits à trois : 0/11
CI (Agms) 9 élèves de 5;5 à 9;7
Pieds réduits à deux : 3/9 soit 33 % environ (5;2, 5;11, 6;)
Pieds réduits à trois 2/9 soit 22 % environ (7;6, 9;7)
CI (Bgms) 12 élèves de 5;8 à 9;
Pieds réduits à deux : 3/12 soit 25 % (6;, 6;7, 7;3)
Pieds réduits à trois : 1/12 soit 8 % environ (6;9)
CE1 (Agm) 41 élèves de 7;5 à 14;8
Pieds réduits à deux : 4/41 soit 9 5 % environ (7;10, 9;2, 9;5, 11;1)
Pieds réduits à trois : 2/41 soit 5 % environ (11;7, 13;9)
CE1 (Bgm) 39 élèves de 7;5 à 14;3
Pieds réduits à deux : 6/39 soit 15 % (7;5, 8;7, 8;8, 9;9, 11;5, 14;3)
Pieds réduits à trois : 2/39 soit 5 % (0;9, 13;4)
CE1 (Cgm) 36 élèves de 7;9 à 13:6
Pieds réduits à deux : 2/36 soit 5,5 % (8;7, 10;6)
Pieds réduits à trois : 2/36 soit 5,5 % (10;8, 11;10)
CE1 (Mgm) 27 élèves de 8; à 14;9
Pieds réduits à deux : 4/27 soit 14.5 % environ (8;4, 8;6, 9;3, 9;7)
Pieds réduits à trois : 2/27 soit 7 % environ (10;, 11;4)
CE1 (Bgmc) 36 élèves de 7;9 à 13;6
Pieds réduits à deux : 5/36 soit 13,5 % environ (8;7, 8:9, 10;1, 10;6, 11;10)
Pieds réduits à trois : 1/36 soit 2,5 % environ (8;6)
CE1 (Agm) 38 élèves de 7;5 à 14;5
Pieds réduits à deux : 8/38 (7;5, 8;6, 8;6, 8;7, 9;2, 9;9, 10;8, 12;)
Pieds réduits à trois : 0
CE1 (Agmc) 35 élèves de 7;7 à 14;5

Pieds réduits à deux : 8/35 soit 22,5 % environ (7;7, 7;8, 8;, 8;10, 9;1 9;11, 10;, 11;4)
Pieds réduits à trois : 3/35 soit 8,5 % environ (8;5, 8;8, 9;)
CE1 (Fgm) 39 élèves de 7;10 à 14;8
Pieds réduits à deux : 2/39 soit 5 % environ (9;8, 12;4)
Pieds réduits à trois : 0/39
CE1 (Agms) 39 élèves de 7;7 à 14;5
Pieds réduits à deux : 5/39 soit 12,5 % environ (7;7, 8;, 8;9, 10;4, 11;4)
Pieds réduits à trois : 0/39
CE1 (Egm) 26 élèves de 7;10 à 13;7
Pieds réduits à deux : 2/26 soit 7,5 % environ (8;8, 13;)
Pieds réduits à trois : 1/26 soit 3,5 % environ (12;)
CM1 (Agm) 8 élèves de 11;1 à 14;3
Pieds réduits à deux : 1/8 soit 12,5 % (13;)
Pieds réduits à trois : 1/8 soit 12,5 % (11;1)
CM1 (Cgm) 8 élèves de 9;6 à 11;10
Pieds réduits à deux : 1/8 soit 12,5 % environ (9;6)
Pieds réduits à trois : 0/8
CM1 (Dgm) 7 élèves de 10; à 15;6
Pieds réduits à deux : 0/7
Pieds réduits à trois : 1/7 soit 14 % environ (13;5)
CM1 (Ggm) 9 élèves de 12; à 13;11
Pieds réduits à deux : 1/9 soit 11 % environ (12;)
Pieds réduits à trois : 0/9
CM1 (Hgm) 7 élèves de 9;6 à 13;
Pieds réduits à deux : 1/7 soit 14 % environ (10;)
Pieds réduits à trois : 0/7

B) Européens :

CP1 (Age) 8 élèves de 5;5 à 7;4
Pieds réduits à deux : 1/8 soit 12,5 % environ (6;3)
Pieds réduits à trois : 0/8
CP1 (Bge) 17 élèves de 5;7 à 8;3
Pieds réduits à deux : 3/17 soit 17,5 % environ (6;2, 6;7, 6;7)
Pieds réduits à trois : 0/17
CP1 (Cge) 28 élèves de 5;5 à 8;3
Pieds réduits à deux : 7/28 soit 25 % (5;5, 5;5, 5;6, 5;6, 6;, 6;11, 7;)
Pieds réduits à trois : 2/28 soit 7 % (5;7, 7;8)
CP1 (age) 27 élèves de 5;5 à 8;7
Pieds réduits à deux : 9/27 soit 33 % environ (5;5, 5;5, 6;7, 6;7, 6;8, 7;3, 8;, 8;3, 8;4)
Pieds réduits à trois : 1/27 soit 3,5 % environ (6;1)
CP1 (Ageb) 31 élèves de 5;5 à 8;3
Pieds réduits à deux : 5/31 soit 16 % environ (5;5, 5;6, 5;6, 6;11, 7;1)
Pieds réduits à trois : 2/31 soit 6,5 % environ (5;5, 5;6)
CP1 (Bge) 33 élèves de 5;5 à 8;3
Pieds réduits à deux : 8/33 soit 24 % environ (5;5, 5;6, 5;8, 6;3, 6;4, 6;4, 6;4, 7;)
Pieds réduits à trois : 2/33 soit 6 % environ (5;7, 5;8)

CP1 (Dge) 26 élèves de 5;5 à 8;5
Pieds réduits à deux : 5/26 soit 19 % environ (5;5, 5;5, 6;3, 6;5, 7;10)
Pieds réduits à trois : 0/26
CE1 (Bge) 26 élèves de 6;4 à 9;5
Pieds réduits à deux : 4/26 soit 15 % environ (6;4, 6;7, 7;4, 7;5)
Pieds réduits à trois : 0/26
CM1 (Age) 14 élèves de 9;3 à 13;7
Pieds réduits à deux : 1/14 soit 7 % environ (11;3)
Pieds réduits à trois : 1/14 soit 7 % environ (10;)
CM1 (Dge) 11 élèves de 9;3 à 12;6 — 0/11
CM2 (Bge) 26 élèves — 0/26
CM2 (Gge) 29 élèves — 0/29.

Il est facile de remarquer que les pieds réduits à deux sont les plus nombreux : l'enfant représente les pieds qui se trouvent de son côté et oublie les autres (l'animal étant surtout dessiné de profil). D'autre part, le dessin du chat a bien souvent influencé les forts pourcentages de ce cas : l'enfant a vu des gravures (ou des dessins) avec des chats représentés de face, dans une attitude caractéristique où les pattes de derrière sont seulement en partie visibles. Il ne les a pas remarquées et il ne les reproduit pas.

IX. — L'augmentation régulière et irrégulière des membres.

« L'augmentation irrégulière des membres a été notée 4 ou 5 fois » (écrit Probst op. cit., p. 137). « Chez des enfants intelligents, l'augmentation régulière c'est-à-dire égale aux membrees antérieurs et aux membres postérieurs nous a frappé une dizaine de fois. Un homme a 4 pieds et 4 mains par exemple, un oiseau a 4 pattes, un mammifère en a 6 ou 8 ».

« Les exemples les plus curieux sont reproduits aux figures 27, 28, 29 » (op. cit.). Figure 27 : GM 7; ; figure 28 : CM 7 ; figure 29 ; MB 8; (« Homme à 4 bras, 4 jambes, 6 oreilles, et un âne dont tous les membres sont quadruplés » - Commentaire de Probst).

Nous n'avons jamais trouvé d'homme à 3 ou 4 jambes, ni à 3 ou 4 bras, ni à plus de 2 oreilles dans les milliers de dessins de personnages que nous avons examinés (que ce soit chez les Français-Musulmans ou chez les Français).

Par contre, nous avons découvert des « anomalies » de ce genre dans les dessins de quadrupèdes et d'oiseaux (mais en petit nombre pourtant, chez les petits Français-Musulmans).

— Déjà Sully signalait en 1895 (op. cit., p. 516 chap. III), qu'un garçon de 6 ans dessinait un quadrupède à 10 pattes (fig. 45e op. cit.) —

Voici nos résultats concernant la représentation des quadrupèdes :

Timengache. —

CI 35 élèves de 6;5 à 12;4
Augmentation irrégulière 1/35 soit 2,5 % environ (chat à 5 pattes) (10;2)
Augmentation régulière 1/35 soit 2,5 % environ (chien à 6 pattes) (10;2)
CP1 0/36 — CP2 0/19 — CE1 0/16 — CE2 0/20 — CM1 0/16.

Ecoles de Constantine. —

A) **Français-Musulmans :**

CI (Agm) 38 élèves de 5;5 à 11;7
Augmentation régulière 1/38 soit 2,5 % env. (7;6) (6 pattes au cheval)
Augmentation irrégulière 0
CI (Agmb) 42 élèves de 5;8 à 13;
Augmentation irrégulière 2/42 soit 4,5 % environ (5;8, 6;2) (5 pattes au chat)
Augmentation régulière 2/42 soit 4,5 % environ (6;) (6 pattes au cheval) (8;) (6 pattes au cheval)
CI (Fgm) 0/29
CI (agm) 33 élèves de 5;6 à 9;4
Augmentation irrégulière 0/33
Augmentation régulière 3/33 soit 9 % environ (5;6, 6;5, 7;) (6 pattes au chien)
CI (Cgm) 0/11 — CI (Agms) 0/9 — CI (Bgm) 0/12
CE1 (Bgm) 0/39 — CE1 (Agm) 0/41 — CE1 (Cgm) 0/36 — CE1 (Mgm) 0/27
CE1 (Bgmc) 36 élèves de 7;9 à 13;6
Augmentation irrégulière 1/36 (11;4) (5 jambes au cheval)
Augmentation régulière 0/36
CE1 (Agm) 0/38 — CE1 (Agmc) 0/35 — CE1 (Fgm) 0/39 — CE1 (Egm) 0/26 — CM1 (Agm) 0/8 — même résultat négatif pour tous les cours moyens.

B) Européens :

CP1 (Age) 0/8 — CP1 (Bge) 0/17 — CP1 (Cge) 0/28 — CP1 (age) 0/27 — CP1 (Ageb) 0/31 — CP1 (Bge) 0/33 — CP1 (Dge) 0/26 — les résultats sont aussi négatifs pour tous les autres cours - (CE et CM).

Tous les résultats sont négatifs chez les petits Européens. Ils sont peu élevés chez les Français-Musulmans et ne concernent (sauf une exception) que les enfants des classes d'initiation. Or, ceux-ci, n'avaient que quelques mois de scolarité lors des épreuves, tandis que les petits Européens venaient presque tous d'une classe maternelle, et avaient donc déjà été entraînés au dessin. (Sans parler de l'influence familiale que nous étudierons par la suite).

Nous avons par contre trouvé plus d'oiseaux à 3 ou 4 pattes : (Cf. planche X)

A Timengache. —

CI 39 élèves de 6;7 à 12;6
Oiseaux à 3 pattes : 1/39 (8;7)
Oiseaux à 4 pattes : 9/39 (7;2, 7;3, 7;5, 8;5, 9;5, 10;4, 10;5, 10;5, 10;7)
Divers : 1/39 (6;9) (oiseau à 10 pattes)
CP1 0/36 et CP2 0/19

A Constantine. —

A) Français-Musulmans :

CI (Agm) 36 élèves de 6; à 13;
Oiseaux à 3 pattes 1/36 (6;3)
Oiseaux à 4 pattes 0
CI (Cgm) 12 élèves de 5;8 à 9;10
Oiseaux à 3 pattes 1/12 (5;8)
Oiseaux à 4 pattes 1/12 (7;6)
CE1 (Agm) 39 élèves de 7;10 à 13;9
Oiseaux à 3 pattes 3/39 (9;, 11;3, 13;9)
Oiseaux à 4 pattes 2/39 (10;8, 11;1
CE1 (Bgm) 39 élèves de 7;4 à 14;2
Oiseaux à 3 pattes 4/39 (8;2, 9;7, 10;10, 13;4)
Oiseaux à 4 pattes 3/39 (7;5, 8;2, 8;8)
CM1 (Agm) 0/8 — CM1 (Bgm) 0/7

B) Européens :

CP1 (Age) 15 élèves de 5;5 à 8;1
Oiseaux à 3 pattes 1/15 (6;)
Oiseaux à 4 pattes 0
CP1 (Cge) 6 élèves de 5;5 à 6;5 — 0
CP1 (Dge) 20 élèves de 5;7 à 7;7 — 0
CM1 (Bge) — 0

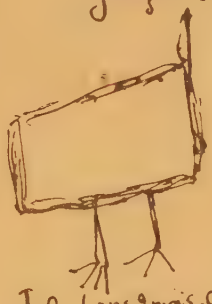
Timengache - Kabylie - (Guergour)
- Filles-F.M. " Un oiseau »

C.M. C.P.1 7ans5mois - B.K. 7ans2mois C.I - A.M. 6ans8mois C.I

G.B. 6ans11mois - B.F. 7ans - D.F. 7ans6mois - Ch.M. 8ans.
C.I C.I C.P.1. C.P.1.

- Garçons - F.M

B.M. 6ans9mois
C.I.



I.O. 6ans9mois.C.I

K.A. 7ans2mois C.I

Fi. 7ans5mois. C.I -

Dah. 8ans5mois.. C.I

B.M. 8ans7mois C.I -

- B. 8ans9mois.C.I

Ch.R. 9ans5mois. CI

D.A. 12ans7mois
C.P.2.

K.S. 10 ans 3 mois - C.P.2.
Collection G. Rioux.

Pour les mêmes raisons, les petits Européens ont, plus souvent que leurs camarades musulmans, su mettre deux pattes à leurs dessins d'oiseaux.

Si les anomalies sont plus fréquentes dans cet exercice, c'est que les pattes d'oiseaux se représentent par un simple trait : l'enfant qui fait le geste, ne sait pas l'arrêter, ne compte pas, et son oiseau se trouve alors nanti de plusieurs pattes.

D'ailleurs, à Timengache, seuls les élèves de la classe d'initiation n'ont pas su compter et s'arrêter à 2. A Constantine, ces anomalies sont aussi très rares. Un fait est à signaler : les élèves du CE1 (Agm) et du CE1 (Bgm) qui avaient dessiné un quadrupède le jour précédent, ont été sans doute influencés par ce dessin et certains d'entre eux ont vite oublié qu'ils devaient représenter un oiseau.

Quoiqu'il en soit, le faible pourcentage des «anomalies» concernant l'augmentation régulière et irrégulière des membres peut-il faire croire à une influence héréditaire déformatrice propre aux Musulmans ?

Nous pensons avoir suffisamment démontré que l'affirmation de Probst est erronée. Nous pouvons donc conclure sur ce point que les Musulmans et les Orientaux n'aiment pas plus que les Européens, imaginer des stylisations « souvent monstrueuses ».

CHAPITRE VI

Les vices de dessins involontaires propres aux Musulmans et aux Orientaux selon Probst (1907)

En dehors des « déformations volontaires » dont nous venons de parler, Probst distingue aussi «des vices de dessin involontaires». Il écrit p. 134 (op. cit.) : « Nous distinguons en dehors de ces interprétations voulues de la nature, fruits d'une imagination spéciale, des vices de dessin involontaires, indices de *mentalités anorma-*

les ou retardées dans leur développement, liées cependant à l'hérédité plus qu'on ne le pense, et aussi des défauts dus à des circonstances particulières de milieu ». Nous citerons dans cet ordre de chose, ajoute-t-il, les cas suivants :

1°) Sur 53 enfants, 35 dessinent 3 doigts aux mains et aux pieds des personnages, ou à une catégorie de membres seulement ; 30 attribuent 3 doigts aux animaux ou représentent par un triangle le sabot des bêtes de somme. Le nombre TROIS a toujours joué un grand rôle dans la magie orientale. Il est propre à beaucoup de religions. Peut-être est-ce tout simplement le premier pluriel qui s'impose à l'esprit.

Entre beaucoup, nous avons choisi les exemples reproduits dans les figures 3, 4 et 5 (op. cit., p. 134).

2°) 25 enfants font deux pieds seulement aux quadrupèdes (fig. 6 et 7, page 135 op. cit.).

3°) L'absence du cou n'existe jamais chez les animaux et si on la constate dans 40 (sur 53) des dessins de personnages, c'est que le cou des indigènes est couvert par les vêtements, burnous drapés et haïks.

Peut-être d'ailleurs, que l'allure générale d'un bonhomme peut se silhouetter sans besoin essentiel d'un trait d'union entre la tête et le corps tandis que le cou serait absolument nécessaire à l'expression d'un dessin d'animal. On remarque toujours un trait séparatif du corps et du cou.

4°) Les oreilles sont presque toujours démesurées. L'habitude de les déformer dès l'enfance par le poids d'une chéchia trop grande, souvent celle du père, ou d'un turban immense, attire sur leur saillie exagérée l'attention de l'observateur enfantin (fig. 8, 9, 10 - page 135 op. cit).

5°) La tête des personnages est chez 18 sur 53 aussi grosse que le corps ou à peu de chose près. La manière dont sont drapés les indigènes empêche probablement de juger des proportions exactes ».

Nous avons étudié successivement chacun des exemples cités par Probst à l'appui de son affirmation première.

Nous avons pris pour base de nos recherches :

1°) 826 dessins de personnages se répartissant comme suit :

143 dessins de Kabyles de Timengache
493 dessins de Musulmans de Constantine et
190 dessins d'Européens de Constantine.

2°) 1.016 dessins de quadrupèdes se répartissant comme suit :
142 dessins de Kabyles de Timengache
569 dessins de Musulmans de Constantine et
305 dessins d'Européens de Constantine.

Tous ces dessins ont été faits par des petits garçons, comme les dessins de Probst.

Voici nos résultats :

I. — Trois doigts aux mains et aux pieds des personnages. - (ou à une catégorie de membres seulement).

Probst signale 65 % de dessins de ce genre dans sa classe de Beni-Khalifa (CP) (1907) : « Sur 53 enfants, 35 dessinent trois doigts aux mains et aux pieds des personnages ou à une catégorie de membres seulement » (op. cit., p. 134).

Nos recherches nous ont permis de découvrir bien souvent cette anomalie, mais jamais le pourcentage de 65 % n'a été atteint (pieds et mains réunis) ; le maximum n'a pas dépassé 30 % dans une classe d'initiation de Constantine. D'autre part, les petits Musulmans ne sont pas les seuls à ne représenter que 3 doigts aux mains et aux pieds des personnages. Les petits Européens commettent aussi la même « erreur ». Ce qui ne doit pas nous étonner puisqu'il est facile de trouver des représentations de « bonshommes », avec 3 doigts aux mains, dans de nombreux ouvrages ou articles spécialisés.

Rouma remarque par exemple que : « Le nombre de doigts reste très variable encore. Il est de 3 chez beaucoup d'enfants de 3 à 4 ans... ».(*Le langage graphique de l'enfant* (1913) p 46). De son côté, Rasmussen (op. cit. p. 95) souligne que « Le nombre de doigts est, pour commencer, très fortuit », tandis que récemment Marie Marcillat signalait que « la plupart du temps, le nombre des doigts est inférieur à 5 » (*Ecole Maternelle française* Déc. 1948, n° 3, p. 22).

Si nous nous reportons aux planches de Luquet concernant les reproductions de dessins de sa fille Simone (op. cit.) nous pouvons compter près de 30 dessins depuis l'âge de 5 ans 2 mois jusqu'à 8 ans 8 mois, représentant des mains de personnages avec 3 doigts.

Numéro de la planche	N° du dessin	Age de Simone
LIII	813	5;2 (24)
LVII	828.	5;3 (23)
LVII	829	5;3 (24)
LVII	865	5;5 (1)
LXV	881	5;5 (22)
LXVI	886	5;5 (26)
LXVII	887	5;5 (26)
LXVII	893	5;6 (19)
LXXIV	923	5;9 (17)
LXXXI	994	6;3 (12)
LXXXVII	1023	6;5 (16)
LXXXVII	1026	6;5 (19)
XC	1032	6;6 (7)
XCII	1057	6;7 (10)
XCIV	1078-79	6;7 (16)
XCIV	1084	6;7 (16)
XCV	1088	6;7 (21)
XCVII	1102	6;7 (24)
XCVII	1108	6;7 (24)
C	1136	6;7 (26)
CXXXV	1529	7;7 (3)
CXXXVI	1530	7;7 (3)
CXXXVII	1557	7;7 (20)
CXLV	1629	8;2 (15)
CXLVI	1631	8;2 (21)
CXLVII	1645	8;4 (3)
CXLIX	1677	8;8 (9)

Cette liste peut paraître un peu longue mais elle confirme ce que nous disions : Probst a encore commis une erreur en croyant cette anomalie spécifiquement musulmane.

D'ailleurs, s'il avait pu feuilleter les ouvrages spécialisés parus avant son étude, il aurait pu lire dans le livre de Pérez *L'art et la poésie chez l'enfant* (1888) p. 190 « Les appendices digitaux sont à peu près identique pour les deux mains : ce sont des petites lignes variant de 3 à 5... J'ai rarement vu des enfants de 8 ou 10 ans, dessinant les doigts en nombre voulu et assez régulièrement. Le détail est important, on l'indique : mais il est d'une exécution trop délicate, on ne s'y arrête pas... ». Et page 192 : « Comme le pied est ordinairement vu chaussé, il semble naturel que l'enfant le représente sous une forme simple. Pourtant, des enfants même âgés de 7 ou 8 ans, guidés sans doute

par l'analogie du pied avec la main, terminent la jambe elle-même par quelques traits droits divergents ».

Si Probst avait consulté l'ouvrage de Sully (op. cit., trad. française 1898), bien connu à son époque que, il aurait pu remarquer au moins dix figures reproduisant des personnages avec 3 doigts aux mains et aux pieds, (chap. 1er *Essais de la silhouette humaine,* fig. 7d, 13f, 11b, 22b, (3 doigts aux mains) et fig. 4a, 4c, 4d, 13e, 13f et 52 (3 doigts aux pieds).

Il restait cependant à découvrir, si les petits Musulmans représentent 3 doigts aux mains et aux pieds des personnages, plus souvent que leurs petits camarades Européens.

Nos recherches nous ont permis de découvrir les pourcentages suivants :

1°) Timengache. —
CI 39 élèves de 6;5 à 12;4
3 doigts aux mains 8/39 soit 20,5 % environ (7;4, 8;3, 8;5, 9;, 9;, 9;6, 9;10, 10;10)
3 doigts aux pieds 2/39 soit 5 % (7;4, 9;5)
CP1 36 élèves de 7;8 à 13;3
3 doigts au mains 5/36 soit 13,3 % environ (8;6, 8;7, 9;9, 11;5, 11;5)
3 doigts aux pieds 1/36 soit 2,; % environ (8;7)
CP2 19 élèves de 9;5 à 13;11
3 doigts aux mains 4/19 soit 21 % environ (9;5, 10;9, 11;10, 12)
3 doigts aux pieds 0/19
CE1 16 élèves de 10;4 à 14;4
3 doigts aux mains 1/16 soit 6 % environ (11;3)
3 doigts aux pieds 0/16
CE2 16 élèves de 9;10 à 14;9 — résultats nuls 0/16
CM1 17 élèves de 10;9 à 15;2
3 doigts aux mains 2/17 soit 11,5 % environ (10;9, 15;2)
3 doigts aux pieds 0/12

2°) Ecoles de Constantine. —
A) Français-Musulmans :
CI (Agm) 41 élèves de 5;9 à 13;
3 doigts aux mains 10/41 soit 25 % environ (6;2, 6;3, 6;11, 7;5, 8;9, 9;, 9;1, 6;5, 7;9, 8;9)
3 doigts aux pieds 0/41
CI (Bgm) 46 élèves de 5;8 à 13;
3 doigts aux mains 11/46 soit 24 % environ (5;8, 6;4, 6;9, 6;10, 7;2, 7;5, 7;9, 7;10, 8;5, 10;1, 10;7)
3 doigts aux pieds 2/46 soit 4,5 % environ (6;4, 8;1)
CI (Cgm) 11 élèves de 5;9 à 10;
3 doigts aux mains 2/11 soit 18 % environ (7;, 7;6)

3 doigts aux pieds 0/11
CI (Igm) 10 élèves de 5;7 à 10;6
3 doigts aux mains 3/10 soit 30 % (5;7, 6;3, 8;9)
3 doigts aux pieds 0/10
CI (Rgm) 15 élèves de 5;9 à 12;9
3 doigts aux mains 3/15 soit 20 % environ (5;11, 6;2, 7;6)
3 doigts aux pieds 2/15 (6;2, 7;1)
CI (Sgm) 26 élèves de 5;4 à 10;
3 doigts aux mains 1/26 soit 4 % environ (6;1)
3 doigts aux pieds 0/26
CI (Ugm) 26 élèves de 5;11 à 11;1
3 doigts aux mains 5/26 soit 19 % environ (7;1, 7;1, 7;4, 8;1, 11;1)
3 doigts au pieds 1/26 soit 4 % environ (7;1)
CE1 (Kgm) 36 élèves de 7;6 à 14;5
3 doigts aux mains 4/36 soit 11 % environ (8;10, 10;, 10;8, 13;5)
3 doigts aux pieds 0/36
CE1 (Lgm) 38 élèves de 7;5 à 14;3
3 doigts aux mains 3/38 soit 8 % environ (7;10, 8;6, 11;)
3 doigts aux pieds 0/38
CE1 (Mgm) 38 élèves de 7;6 à 14;4
3 doigts aux mains soit 3/38 (8;7, 10;11, 12;)
3 doigts aux pieds 0/38
CE1 (Ngm) 39 élèves de 7;10 à 14;8
3 doigts aux mains 1/39 soit 2,5 % environ (8;11)
3 doigts aux pieds 0/39
CE1 (Ogm) 12 élèves de 8; à 12;5
3 doigts aux mains 1/12 soit 8 % environ (9;1)
3 doigts aux pieds 0/12
CM1 (Fgm) 24 élèves de 10; à 14;3
3 doigts aux mains 3/24 soit 12,5 % environ (11;3, 11;8, 13;6)
3 doigts aux pieds 0/24
CM1 (Ggm) 7 élèves de 9;6 à 13;4
3 doigts aux mains 0/7
3 doigts aux pieds 0/7
CM1 (Hgm) 7 élèves de 9;8 à 14;5
3 doigts aux mains 1/7 soit 13 % environ (14;5)
3 doigts aux pieds 0/7
CM1 (Igm) 7 élèves de 10; à 13;4 — 0/7
CM1 (Jgm) 7 élèves de 10; à 13;4 — 0/7
CM1 (Kgm) 29 élèves de 9;4 à 15;1 — 0/29

B) Européens :

CP1 (Fgm) 11 élèves de 5;8 à 7;2
3 doigts aux mains 1/11 soit 10 % environ (6;6)
3 doigts aux pieds 0/11
CP1 (Tge) 42 élèves de 5;6 à 8;1
3 doigts aux mains 7/42 soit 16,5 % environ (5;10, 5;10, 6;, 7;, 7;, 7;5, 8;1)
3 doigts aux pieds 1/42 (6;3)

CP1 (Nge) 20 élèves de 6;3 à 8;4
3 doigts aux mains 2/20 soit 10 % (7;, 8;3)
3 doigts aux pieds — 0/20
CP1 (Pge) 8 élèves de 6;5 à 7;1
3 doigts aux mains 0/8
3 doigts aux pieds 0/8
CP1 (Rge) 17 élèves de 5;5 à 8;1
3 doigts aux mains 3/17 soit 17,5 % environ (5;5, 5;5, 6;3)
3 doigts aux pieds 1/17 soit 5,5 % environ (5;5)
CP1 (Tge) 23 élèves de 6;2 à 8;2
3 doigts aux mains 2/23 soit 13 % environ (6;4, 7;3, 8;2)
3 doigts aux pieds 1/23 soit 4,5 % environ (6;4)
CE2 (Lge) 28 élèves de 7;9 à 12;
3 doigts aux mains 1/28 soit 3,5 %
3 doigts aux pieds 0/28
CE2 (Mge) 28 élèves de 7;7 à 11;10
3 doigts aux mains 3/28 soit 3,5 % (8;1, 8;10)
3 doigts aux pieds 0/28
CM1 (Oge) 7 élèves de 8;6 à 11;7 — 0/7
CM1 (Nge) 6 élèves de 9;6 à 10;11 — 0/6

Les pourcentages obtenus sont sensiblement les mêmes pour les Européens et pour les Musulmans. Nous pouvons donc affirmer que la remarque de Probst est erronée.

Remarquons aussi : 1°) que ces anomalies se réduisent avec la durée de la scolarité (ce qui est normal)

2°) que « l'erreur » se produit plus souvent pour les mains que pour les pieds, car, pour ceux-ci, les enfants représentent alors la chaussure

3°) que si le pourcentage des « erreurs » concernant les pieds est plus élevé chez les jeunes Musulmans, c'est que ceux-ci, marchant souvent pieds nus, ont le plus souvent tendance à représenter les orteils, comme nous l'avons déjà souligné.

1 (bis) — 3 doigts aux animaux.

Probst déclare aussi (op. cit., p. 134) que 30 élèves « attribuent 3 doigts aux animaux ou représentent par un triangle le sabot des bêtes de somme ».

Ces anomalies ont été remarquées par les spécialistes du dessin enfantin. Nous avons déjà cité Sully à ce sujet : « Il semble que l'usage de la forme triangulaire dans le dessin suivant... d'un artiste de 5 ans, soit un essai de représenter un pied chaussé » et en note : « Ce n'est guère

concluant, car la forme triangulaire est usitée aussi pour le pied d'un quadrupède, probablement le cheval ». Luquet reproduit au moins deux dessins de sa fille représentant des animaux avec trois doigts : exemple : le dessin d'un chien : planche CXLII n° 1569 (âge de Simone 7;8(5)) et planche CXLVIII n° 1669 (âge de Simone 8;7(21)) (*Les dessins d'un enfant* 1913).

Notre collection de dessins de chevaux ne nous a pas fait découvrir beaucoup de sabots représentés sous forme de triangle : une vingtaine au total, et bien souvent, le sabot n'est ni bien rond, ni bien triangulaire.

Nous pouvons cependant citer les exemples suivants : (Français-Musulmans de Constantine).

CI (Agmb) 42 élèves de 5;8 à 13 — 3/42 (7;, 7;5, 8;9)
CI (Fgm) 29 élèves de 5;6 à 9;4 — 1/29 (8;6)
CE1 (Agm) 41 élèves de 7;5 à 14;8 — 2/41 (10;3, 9;1)
CE1 (Cgm) 36 élèves de 7;9 à 13;6 — 3/36 (8;, 8;7, 10;)
CE1 (Mgm) 27 élèves de 8; à 14;9 — 2/27
CE1 (Bgmc) 36 élèves de 7;9 à 12;11 — 2/36 (10; 10;10)
CE1 (Agm) 38 élèves de 7;5 à 14;5 — 1/38 — etc....

Par contre nous n'en avons pas rencontré un seul parmi les dessins des petits Européens, que nous possédons.

En ce qui concerne les trois doigts attribués aux animaux, nous en avons trouvé aussi bien chez les Européens que chez les Musulmans. Toutefois, chez ces derniers, le pourcentage paraît être plus élevé dans l'ensemble (bien qu'il tende normalement à s'abaisser, puis, à disparaître en fin de scolarité primaire).

A quoi attribuer ce plus fort pourcentage remarqué chez les petits Musulmans ? Est-il dû, comme le pense Probst, à l'hérédité ? Le pourcentage serait alors beaucoup plus élevé que celui révélé par nos résultats. Nous éliminons aussi le facteur anormalité que met en avant Probst, pour retenir le facteur retard, mais non pas au sens où l'entend cet auteur. Nous voulons parler de retard scolaire, de retard dans l'entraînement (et cette fois, nous songeons à l'influence du milieu social, dont nous parlerons plus loin).

En effet, comme le prouvent les résultats obtenus sur ce point précis, ce sont les élèves qui n'ont que quelques mois de scolarité qui réalisent, en général, et à âge égal, le plus souvent cette « anomalie ». Leur puissance

d'attention, se trouve rapidement réduite par les difficultés qu'ils éprouvent à tenir la feuille et le crayon, à commander leurs gestes... Le mécanisme monté pour reproduire le pied humain, trouve rapidement son application dans la représentation des pattes d'animaux, et, comme ils ont surtout représenté des pieds nus (comme nous l'avons déjà vu) leur erreur est plus facilement commise.

Ne peut-on pas d'autre part, songer à la représentation des griffes pour expliquer en général la « faute » commise par tous les enfants, Européens et Musulmans ? (Notre hypothèse semble vérifiée à propos du dessin d'un chat ou d'un chien).

Voici les résultats obenus pour l'ensemble de nos recherches sur ce point précis :

Timengache. —

CI 35 élèves de 6;5 à 12;4
3 doigts aux animaux 7/35 soit 20 % (6;7, 7;1, 7;3, 8;3, 9;3, 9;5, 9;9)
CP1 36 élèves de 7;8 à 13;3
3 doigts : 8/36 soit 22 % environ (8;7, 8;11, 9;4, 9;4, 9;5, 11;2, 11;10, 12;2)
CP2 19 élèves de 9;5 à 13;11
3 doigts : 1/19 soit 5,5 % environ (12;9)
CE1 16 élèves de 10;4 à 14;4
3 doigts : 2/16 soit 12,5 % (12;7, 14;4)
CE2 20 élèves de 9;10 à 14;9
3 doigts : 2/20 soit 10 % (13;1, 13;5)
CM1 16 élèves de 10;9 à 15;2
3 doigts : 3/16 soit 18,5 % environ (11; 14;4, 15;2).

Constantine. —

A) Français-Musulmans :

CI (Agm) 38 élèves de 5;5 à 11;7
3 doigts : 2/38 soit 5 % environ (6;2, 6;8)
CI (Agm bis) 42 élèves de 5;8 à 13;
3 doigts : 5/42 soit 12 % environ (5;8, 7;4, 8;1, 9;2, 10;5)
CI (Fgm) 29 élèves de 5;6 à 9;4
3 doigts : 5/29 soit 17 % environ (6;, 7;, 7;3, 7;5, 8;5)
CI (Agm) 33 élèves de 5;6 à 11;4
3 doigts : 4/33 soit 12 % environ (6;6, 6;5, 7;2, 8;)
CI (Cgm) 11 élèves de 5;10 à 8;
3 doigts 5/11 (dessin d'un chat) soit 45;5 % environ (5;10, 6;, 6;, 6;9, 7;8)
CI (Agms) 9 élèves de 5;5 à 9;7
3 doigts 2/9 soit 22 % environ (5;11 et 7;6)
CI (Bgms) 12 élèves de 5;8 à 9;
3 doigts : 3/12 soit 25 % (6;7, 6;9, 7;3)

CE1 (Bgm) 39 élèves de 7;5 à 14;3
3 doigts : 3/39 soit 7,5 % (8;7, 9;5, 14;3)
CE1 (Agm) 41 élèves de 7;5 à 14; 8 .
3 doigts : 0/41 (dessin d'un cheval)
CE1 (Cgm) 36 élèves de 7;9 à 13;6 — 3 doigts : 0/36
CE1 (Mgm) 27 élèves de 8; à 14;9 — 0/27
CE1 (Bgmc) 36 élèves de 7;9 à 13;6 — 0/36
CE1 (Agm) 38 élèves de 7;5 à 14;5
3 doigts : 2/38 soit 5 % environ (8;7, 9;
CE1 (Agmc) 35 élèves de 7;7 à 14;5
3 doigts : 2/35 soit 5,5 % environ (9;1, 10;10)
CE1 (Fgm) 39 élèves de 7;10 à 14;8 — 3 doigts : 0/39
CE1 (Agms) 39 élèves de 7;7 à 14;5 — 3 doigts : 0/39
CE1 (Egm) 26 élèves de 7;10 à 13;7
3 doigts : 1/26 soit 3,5 % environ (9;)
CM1 (Agm) 8 élèves de 11;1 à 14;3 — 0/8
CM1 (Cgm) 8 élèves de 9;6 à 11;10 — 0/8
CM1 (Dgm) 7 élèves de 10; à 15;6 — 0/7
CM1 (Ggm) 9 élèves de 12; à 13;11
3 doigts : 1/9 soit 11 % (13;) (un chien)
CM1 (Hgm) 7 élèves de 9;6 à 13; — 0/7

B) Européens :

CP1 (Age) 8 élèves de 5;5 à 7;4 — 0/8
CP1 (Bge) 17 élèves de 5;7 à 8;3 — 0/17
CP1 (Cge) 28 élèves de 5;6 à 8;3 — 0/28
CP1 (Age) 27 élèves de 5;5 à 8;7 — 0/27
CP1 (Ageb) 31 élèves de 5;5 à 8;3
3 doigts : 2/31 soit 6,5 % (6;4, 6;4) (un chien)
CP1 (Bge) 33 élèves de 5;5 à 8;3
3 doigts 4/33 soit 12 % environ (6;4, 6;4, 6;6, 7;) (un chien)
CP1 (Dge) 26 élèves de 5;5 à 8;5 — 0/26
CE1 (Bge) 26 élèves de 6;4 à 9;5
3 doigts : 1/26 soit 3,5 % environ (9;5)
CM1 (Age) 14 élèves de 9;3 à 13;7 — 0/14
CM1 (Dge) 11 élèves de 9;3 à 12;6 — 0/11
CM2 (Bge) 26 élèves de 9;9 à 13;7 — 0/26.

(Nota : Ne pas comparer les résultats des petits Musulmans des CI aux résultats des petits Européens des CP1 car ceux-ci ont déjà presque tous reçu l'enseignement des écoles maternelles).

II. — Deux pieds aux quadrupèdes.

Parmi les « vices de dessins involontaires », Probst signale « la représentation de deux pieds seulement aux quadrupèdes » (p. 135). Or, illustrant les « vices volontaires », il cite (p. 132) des dessins d'animaux domestiques

avec le nombre de pieds réduits « 2 fois à 3 et 5 fois réduits à 2 ».

Comme nous n'avons fait dessiner que des animaux domestiques, tous nos résultats sont placés sous la rubrique des « vices volontaires » (chap. V, parag. VIII) où l'on trouvera les pourcentages respectifs pour chaque classe. Nous rappelerons encore une fois, pour aider à la comparaison des résultats, que les petits Musulmans des classes d'Initiation débutent dans leur scolarité, tandis que les Européens de Constantine, ont tous, plus ou moins fréquenté une Ecole maternelle ou un Jardin d'enfants).

III (A). — Absence du cou dans les dessins de personnages.

« L'absence du cou n'existe jamais chez les animaux et si on la constate dans 40 (sur 53) des dessins de personnages, c'est que le cou des indigènes est couvert par les vêtements, burnous drapés et haïks. Peut-être d'ailleurs que l'allure générale d'un bonhomme peut se silhouetter sans besoin essentiel d'un trait d'union entre la tête et le corps, tandis que le cou serait absolument nécessaire à l'expression d'un dessin d'animal » (Probst op. cit., p. 135).

Il était intéressant de vérifier les hypothèses de Probst : l'absence du cou dans les dessins de personnages provient-elle des conditions particulières au milieu (port du burnous, du haïk cachant le cou) ou au contraire, cette absence est-elle commune à tous les dessins d'enfants d'un certain âge ?

Sully, douze ans avant Probst avait déjà souligné cette lacune dans les dessins des petits enfants anglais. On lit en effet au chapitre 1er de son ouvrage pages 478 et 479 : « Lorsque le tronc est distinctement indiqué, il reste généralement petit en proportion de la tête... à ce moment-là, l'enfant ne tente même pas de montrer comment la tête se joint au corps par le cou. L'ovale de la tête se pose sur le haut du tronc ou plus ordinairement, il coupe le sommet de celui-ci... ».

L'auteur illustre cette remarque par de nombreuses reproductions : figures : 4b, 5b (garçon de 5;), 5c (garçon de 5;), 6b (garçon de 5 à 6;) 6c (garçon de 5;), 8a (fille de 4;), 8b (fille de 7;), 13c (fille de 5;)

14c (garçon de 6;), 17 (garçon de 6;), 18a (garçon de 5;) 18b (garçon de 5;), 18a (garçon de 5;), 22b (garçon de 5;), 23a (garçon de 6;), 24a, 25 (garçon de 5;), 26b, 27, 31a (garçon de 5;), 34 (garçon de 8;6), 35a, 36 (garçon de 5;), 37 (adulte, Indien de l'Amérique du Nord), 46 (garçon de 5;), 51a.

Léna Partridge dans son étude parue en 1902 (voir notre bibliographie) indique la courbe suivante de la fréquence du cou dans le dessin d'enfant en fonction de l'âge :

Age	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
% de cous	8 %	22 %	20 %	37 %	51 %	63 %	79 %	79 %	90 %	93 %

Rouma remarque que ces proportions « trouvées par Partridge sur les dessins des enfants anglais » sont « considérables ». « Des classes entières d'enfants belges de 11 et 12 ans, écrit-il, m'ont livré des dessins ne renfermant pas 2 ou 3 cous. Or, pour l'âge correspondant, Partridge découvre 80 à 90 % — la différence est réellement énorme — » (*Le Langage graphique de l'enfant* (1913), (pp. 45 et 46)).

Wintch (1935) étudiant l'évolution du « bonhomme », situe l'apparition du cou à 8 ans (nous l'avons déjà vu).

Quant à Claparède, il écrit : « Le cou est ordinairement oublié dans les bonshommes tracés par les plus petits; au-dessous de 8 ans l'enfant ne figure cette partie du corps que fort rarement (à 6 ans dans 20 % des cas seulement) et cela se conçoit : quel intérêt pourrait bien avoir pour un enfant cette région neutre et immobile, éclipsée par les parties avoisinantes qui concentrent sur elles l'attention : la tête, les bras et le buste avec sa rangée de boutons... ». (*Le développement mental* réédition de 1946, page 201).

Si l'on se rapporte au tableau de Léna Partridge, à la critique de Rouma et à l'échelle d'évolution de Wintsch, on s'aperçoit que le chiffre cité par Probst n'est pas très élevé — (40 sur 53, soit 75 % des petits Kabyles de Béni-Khalifa n'ont pas dessiné le cou) —. Par conséquent, cette absence n'est pas due à l'influence du vêtement des Musulmans qui cache cette partie du corps.

D'ailleurs, les résultats de nos recherches confirment cette constatation, puisque les petits Européens de Cons-

tantine, oublient le cou aussi souvent que leurs petits camarades Musulmans :

Ecole de Timengache. —

CI 39 élèves de 6;5 à 12;4

Absence du cou 20/39 soit 51 % environ (6;6, 6;7, 7;, 7;, 7;4, 7;5, 7;5, 7;8, 7;10, 8;5, 8;7, 9;, 9;, 9;5, 10;3, 10;3, 10;9, 10;10, 11;5, 12;4)

CP1 36 élèves de 7;8 à 13;3

Absence du cou 18/36 soit 50 % (7;8, 8;9, 8;11, 9;, 9;4, 9;5, 9;5, 9;6 9;8, 9;9, 10;2, 11;2, 11;5, 11;5, 11;5, 11;10, 11;10, 12;)

CP2 19 élèves de 9;5 à 13;11

Absence du cou 7/19 soit 40 % environ (9;5, 10;3, 10;9, 11;4, 11;7, 12;, 12;5)

CE1 16 élèves de 10;4 à 14;4

Absence du cou 4/16 soit 25 % (10;4, 11;10, 11;7, 14;4)

CE2 16 élèves de 9;10 à 14;9

Absence du cou 3/16 soit 18,5 % environ (13;4, 13;11, 14;5)

CM1 17 élèves de 10;9 à 15;2

Absene du cou 3/17 soit 17,5 % environ (13;1, 13;11, 14;4)

Ecoles de Constantine. —

A) Français-Musulmans :

CI (Agm) 41 élèves de 5;9 à 13;

Absence du cou 20/41 soit 50 % environ (5;9, 6;2, 6;2, 6;2, 6;3, 6;3, 6;8, 6;9, 7;4, 7;8, 7;10, 7;11, 8;5, 8;10, 9;1, 10;, 10;3, 10;6, 11;, 13;)

CI (Bgm) 46 élèves de 5;8 à 13;

Absence du cou 17/46 soit 27 % environ (5;8, 6;, 6;2, 6;2, 6;4, 6;5, 6;8, 6;11, 7;2, 7;2, 7;4, 7;4, 7;10, 8;, 8;5, 10;1, 11;)

CI (Cgm) 11 élèves de 5;9 à 10;

Absence du cou 4/11 soit 36 % environ (5;9, 6;4, 9;8, 10;)

CI (Igm) 10 élèves de 5;7 à 10;6

Absence du cou 7/10 soit 70 % (5;7, 5;7, 5;7, 9;, 8;, 8;11, 10;6)

CI (Rgm) 15 élèves de 5;9 à 12;9

Absence du cou 11/15 soit 73 % environ (5;9, 5;10, 5;11, 6;, 6;1, 6;2, 6;6, 7;1, 7;6, 7;10, 10;6)

CI (Sgm) 26 élèves de 5;4 à 10;

Absence du cou 12/26 soit 46 % environ (5;5, 5;5, 5;7, 5;8, 5;10, 6;1, 6;3, 6;4, 6;7, 7;5, 8;, 10;)

CI (Ugm) 26 élèves de 5;11 à 9;1

Absence du cou 7/26 soit 27 % environ (6;, 6;1, 6;6, 7;4, 7;8, 8;8, 11;1)

CE1 (Kgm) 36 élèves de 7;6 à 14;5

Absence du cou 11/36 soit 30,5 % environ (7;6, 8;9, 8;9, 8;9, 9;7, 9;11, 10;, 10;4, 11;, 11;2, 1;4)

CE1 (Lgm) 38 élèves de 7;5 à 14;5

Absence du cou 20/38 soit 52,5 % environ (7;5, 7;5, 8;3, 8;6, 8;7, 8;7, 8;8, 8;9, 9;, 9;, 9;3, 9;3, 9;7, 9;9, 9;10, 10;, 11;, 11;2, 13;, 13;)

CE1 (Mgm) 38 élèves de 7;6 à 14;4

Absence du cou 10/38 soit 26 % environ (7;7, 8;4, 8;8, 8;8, 9;10, 10;3, 10;11, 11;3, 11;3, 11;5)

CE1 (Ogm) 12 élèves de 8; à 12;5
Absence du cou 4/12 soit 33 % (8;9, 9;1, 9;8, 9;11)
CM1 (Fgm) 24 élèves de 10; à 14;3
Absence de cou 4/24 soit 16,5 % environ (10;7, 11;3, 13;1, 13;8)
CM1 (Ggm) 7 élèves de 9;6 à 13;4 — Absence du cou 0/7
CM1 (Hgm) 7 élèves de 7;8 à 14;5
Absence du cou 1/7 soit 14 % environ (10;11)
CM1 (Igm) 7 élèves de 10; à 13;4 — Absence du cou 0/7
CM1 (Jgm) 7 élèves de 10; à 13;4 — Absence du cou 0/7
CM1 (Kgm) 29 élèves de 9;4 à 15;1
Absence du cou 7/29 soit 24 % environ (10;7, 11;10, 12;2, 13;3, 13;3, 13;11, 15;1)

B) Européens :

CP1 (Fge) 11 élèves de 5;8 à 7;2
Absence du cou 7/11 soit 63,5 % environ (5;8, 6;3, 6;3, 6;5, 6;6, 6;7, 7;2)
CP1 (Tge) 42 élèves de 5;6 à 8;1
Absence du cou 18/42 soit 42,5 % environ (5;6, 5;9, 9;10, 5;10, 6;, 6;, 6;1, 6;2, 6;3, 6;5, 6;5, 6;6, 7;, 7;, 7;2, 7;6, 7;9, 8;1)
CP1 (nge) 20 élèves de 6;3 à 8;4
Absence du cou 9/20 soit 45 % (6;4, 6;9, 7;1, 7;1, 7;6, 7;7, 7;8, 8;, 8;3)
CP1 (Pge) 8 élèves de 6;5 à 7;1
Absence du cou 3/8 soit 37,5 % (6;6, 6;9, 6;10)
CP1 (rge) 17 élèves de 5;5 à 8;
Absence du cou 11/17 soit 64,5 % environ (5;5, 5;5, 5;6, 5;6, 5;11, 6;, 6;3, 6;3, 6;3, 6;6, 6;6)
CP1 (Tge) 23 élèves de 6;2 à 8;2
Absence du cou 6/23 soit 26 % environ (6;3, 6;4, 6;4, 6;5, 6;6, 6;7)
CE2 (Lge) 28 élèves de 7;9 à 12;
Absence du cou 1/28 soit 3,5 % environ (10;6)
CE2 (Mge) 28 élèves de 7;7 à 11;10)
Absence du cou 4/28 soit 14 % environ (8;, 8;10, 9;3, 10;11)
CM1 (Oge) 7 élèves de 8;6 à 11;7 — Absence du cou 0/7
CM1 (Nge) 6 élèves de 9;6 à 10;11
Absence du cou 1/6 soit 16,5 % environ (9;6).

III (B) — Trait séparatif du corps et du cou chez les animaux.

Probst écrit : On remarque toujours un trait séparatif du corps et du cou » (op. cit., p. 135).

En réalité, on peut relever dans les dessins reproduits pour illustrer son étude sur les dessins kabyles, des représentations d'animaux quadrupèdes sans trait séparatif du corps et du cou (Exemples p. 137, figures 19, 20, 21, 25, 28 ; page 138, figures 29, 30, 31, 32 ; page 139, figures

34, 35). Sur 18 quadrupèdes représentés, 11 n'ont pas de trait séparant le cou et le corps (cf. planches I, II, III, IV, V).

Il faut reconnaître cependant, qu'en général, les enfants séparent très souvent le cou du corps des animaux qu'ils dessinent. Ainsi Sully nous présente 3 reproductions de dessins qui confirment la remarque de Probst (fig. 44e, 45f, 47c op. cit.). D'autre part, Luquet dans son ouvrage *Les dessins d'un enfant* (1913) auquel nous nous reportons parce qu'il contient de nombreuses copies des dessins de sa fille Simone, souligne aussi le fait. Il écrit p. 123 : « Bien que dans les modèles sur lesquels sont copiés le chien 1260 bis (âge de Simone 6;2(10)) et les oiseaux 1299 (7;1(17)), 1301 (7;1(17)), la tête et le corps forment un ensemble unique, en conformité avec l'aspect visuel, Simone, dans sa copie, comme dans ses dessins personnels (ex. : 1501 (7;5(26)), 1628 (8;2(15)) sépare l'un de l'autre, la tête et le corps conformément au réalisme logique, puisque ce sont deux éléments différents de l'animal » et en note, Luquet ajoute : « On retrouve dans des dessins d'adultes cette séparation logique entre la tête et le cou des animaux ».

Nos recherches en milieux nord-africains nous ont conduit aux mêmes constatations.

Timengache. —
CI 35 élèves de 6;5 à 12;4
Trait séparatif du corps et du cou 5/25 soit 14 % environ (7;3, 7;8, 8;7, 9;9, 11;5)
CP1 36 élèves de 7;8 à 13;3
Trait séparatif 5/36 soit 14 % environ (9;4, 9;9, 11;5, 11;5, 13;3)
CP2 19 élèves de 9;5 à 13;11
Trait séparatif 3/19 soit 16 % environ 10;3, 11;3, 11;7)
CE1 16 élèves de 10;4 à 14;4
Trait séparatif 1/16 soit 6 % environ (11;3)
CE2 20 élèves de 9;10 à 14;9
Trait séparatif 2/20 soit 10 % environ (13;4, 13;11)
CM1 16 élèves de 10;9 à 15;2
Trait séparatif 2/16 soit 12,5 % (12;5, 12;11)
Ecoles de Constantine —
CI (Agm) 38 élèves de 5;5 à 11;7
Trait séparatif 15/38 soit 39,5 % environ (5;7, 5;9, 5;9, 6;6, 7;, 7;6, 7;6, 7;8, 7;10, 8;, 8;1, 8;2, 8;6, 9;1, 10;7)
CI (Agmb) 42 élèves de 5;8 à 13;
Trait séparatif 13/42 soit 40 % environ (6;2, 6;2, 6;3, 6;7, 6;9, 6;10,

7;4, 7;5. 7;8. 7;10. 10;1, 10;3, 13;)
CI (Fgm) 29 élèves de 5;6 à 9;4
Trait séparatif 9/29 soit 31 % environ (5;6, 5;6, 5;11, 5;11, 7;5, 8;, 8;4. 8;5, 8;6)
CI (Agm) 33 élèves de 5;6 à 11;4
Trait séparatif 5/33 soit 15 % (6;, 6;4, 7;2, 7;6. 8;2)
CI (Cgm) 11 élèves de 5;10 à 8;
Trait séparatif 1/11 soit 9 % environ (6;)
CI (Agms) 9 élèves de 5;5 à 9;7
Trait séparatif 2/9 soit 22 % environ (5;11, 9;7)
CI (Bgms) 12 élèves de 5;8 à 9;
Trait séparatif 2/12 soit 16,5 % environ (8;9, 9;)
CE1 (Bgm) 39 élèves de 7;5 à 14;3
Trait séparatif 9/39 soit 23 % environ (7;5, 8;8, 9;1, 9;8, 10;8, 11;2, 11;3 11;8, 14;3)
CE1 (Agm) 41 élèves de 7;5 à 14;8)
Trait séparatif 7/41 soit 17 % environ (8;6, 9;, 11;5, 11;7, 11;8, 11;8, 13;5)
CE1 (Cgm) 36 élèves de 7;9 à 13;6
Trait séparatif 8/36 soit 22 % (8;7, 9;8, 9;10, 9;10, 10;1, 10;8, 11; 11;4)
CE1 (Mgm) 27 élèves de 8; à 14;9
Trait séparatif 1/27 soit 3,5 % environ (8;6)
CE1 (Bgmc) 36 élèves de 7;9 à 13;6
Trait séparatif 5/36 soit 14 % environ (9;10, 10;, 10;1, 10;6, 11;4)
CE1 Agm) 38 élèves de 7;5 à 14;3
Trait séparatif 4/38 soit 10,5 % environ (9;, 9;8, 10;6, 11;4)
CE1 (Agmc) 35 élèves de 7;7 à 14;5
Trait séparatif 7/35 soit 20 % (8;2, 8;8, 8;9, 9;5, 10;3, 10;10 11;2)
CE1 (Fgm) 39 élèves de 7;10 à 14;8
Trait séparatif 7/39 soit 18 % eviron (8;5, 9;, 9;, 9;7, 11;7, 13;5, 13;9)
CE1 (Agms) 39 élèves de 7;7 à 14;5
Trait séparatif 7/39 soit 18 % environ (7;7, 8;, 8;11, 9;4, 10;1, 12;1, 13;6)
CE1 (Igm) 26 élèves de 7;10 à 13;7
Trait séparatif 6/26 soit 23 % environ (8;8, 9;8, 9;8, 10;2, 10;9, 11;5)
CM1 (Agm) 8 élèves de 11;1 à 14;3 — Trait séparatif 0/8
CM1 (Cgm) 8 élèves de 9;6 à 11;10 — Trait séparatif 0/8
CM1 (Dgm) 7 élèves de 10; à 15;6 — Trait séparatif 0/7
CM1 (Ggm) 9 élèves de 12; à 13;11 — Trait séparatif 0/9
CM1 (Hgm) 7 élèves de 9;6 à 13; — Trait séparatif 0/7

B) Européens :

CP1 (Age) 8 élèves de 5;5 à 7;4
Trait séparatif 1/8 soit 12,5 % (6;3)
CP1 (Bge) 17 élèves de 5;7 à 8;3 — Trait séparatif 0/17
CP1 (Cge) 28 élèves de 5;5 à 8;3
Trait séparatif 4/28 soit 14 % environ (5;5, 5;5, 5;6, 5;6)
CP1 (age) 27 élèves de 5;5 à 8;4
Trait séparatif 2/27 soit 7 % environ (7;6, 8;3)
CP1 (Ageb) 31 élèves de 5;5 8;3
Trait séparatif 1/31 soit 3 % environ (5;6)

CP1 (bge) 33 élèves de 5;5 à 8;3
Trait séparatif 3/33 soit 9 % environ (6;7, 7;, 7;3)
CP1 (Dge) 26 élèves de 5;5 à 8;5
Trait séparatif 3/26 soit 11,5 % environ (5;6, 5;8, 6;3)
CE1 (Dge) 26 élèves de 6;4 à 9;5
Trait séparatif 2/26 soit 7,5 % environ (7;, 9;5
CM1 (Age) 14 élèves de 9;3 à 13;7 — Trait séparatif 0/14
CM1 (Dge) 11 élèves de 9;3 à 12;6 — Trait séparatif 0/11
CM2 (Bge) 26 élèves de 9;9 à 13;7
Trait séparatif 3/26 soit 11,5 % environ (12;1, 12;2, 13;6)
CM2 (Cge) 29 élèves de 10;3 à 13;7) — Trait séparatif 0/29
CM2 (Cgeb) 29 élèves de 10;3 à 13;7
Trait séparatif 1/29 soit 3,5 % environ (13;5)

Le trait séparatif, cou - corps, indice d'un dessin en « réalisme logique », selon l'expression de Luquet, tend à disparaître au fur et à mesure que l'enfant progresse dans sa scolarité. L'enfant quitte alors le réalisme logique, et dessine en « réalisme visuel ». Cette transformation est lente, comme le prouvent nos résultats, et varie selon l'état mental de chacun.

IV. — Les oreilles sont presque toujours démesurées dans les dessins des enfants kabyles de Béni-Khalifa (1907).

« Les oreilles sont presque toujours démesurées. L'habitude de les déformer dès l'enfance par le poids d'une chéchia trop grande, souvent celle du père, ou d'un turban immense, attire sur leur saillie exagérée l'attention de l'observateur enfantin, fig. 8, 9, 10 » Probst op. cit., p. 135).

L'exagération de la représentation des oreilles serait donc due « à des circonstances particulières de milieu » (p. 134).

Pourtant, avant Probst, Sully (op. cit) avait déjà pu dire « L'oreille, à supposer qu'elle soit indiquée, est énorme ». Trois reproductions de dessins le prouvent : fig. 4c, 14a, 18c (op. cit. Livre IX, chap. I page 470). De son côté, à propos des oreilles, Rouma remarque « qu'elles se présentent sous la forme de deux boules généralement fort grandes. La forme qu'elles présentent varie peu d'un sujet à l'autre » (op cit, p. 44). De même, les reproductions

des dessins de Simone Luquet (op. cit.) confirment ce grossissement des oreilles :

Planche	Dessin n°	Age de Simone
C	1136	6;7(26)
CXVII	1285	6;11(15)
CXXXVII	1539	7;6(6)
CXLIX	1676	8;8(9)

Nous avons recherché, si effectivement, les petits Musulmans représentent des oreilles plus grosses que celles que l'on trouve habituellement dans les dessins des petits Européens.

D'après nos résultats, les pourcentages des « grosses oreilles » sont à peu près les mêmes chez les uns et chez les autres, et jamais nous n'avons découvert d'oreilles aussi grandes que celles que nous voyons dans les reproductions présentées par Probst (fig. 8, 9, 10 - op. cit., p. 135).

Voici nos résultats détaillés :

Timengache. —

CI 39 élèves de 6;5 à 12;4

Oreilles démesurées 19/39 soit 48,5 % (6;6, 6;7, 7;, 7;3, 7;3, 7;4, 8;3, 8;5, 8;7, 9;, 9;3, 9;3, 9;5, 9;10, 10;3, 10;3, 10;9, 12;4, 12;4)

CP1 36 élèves de 7;8 à 13;3

Oreilles démesurées 16/36 soit 44.5 % eviron (7;8, 8;9, 8;11, 9;, 9;4, 9;4, 9;4, 9;5, 9;6, 10;1, 10;2, 10;6, 11;6, 11;7, 12;, 12;,8)

CP2 19 élèves de 9;5 à 13;11

Oreilles démesurées 1/19 soit 5 % environ (11;10)

CE1 16 élèves de 10;4 à 14;4

Oreilles démesurées 1/16 soit 6 % environ (11;10)

CE2 16 élèves de 9;10 à 14;9 — Oreilles démesurées 0/16

CM1 17 élèves de 10;9 à 15;2

Oreilles démesurées 1/17 soit 6 % environ (12;2)

Constantine —

A) Français-Musulmans :

CI (Agm) 41 élèves de 5;9 à 13;

Oreilles démesurées 17/41 soit 41.5 % environ (6;, 6;1, 6;1, 6;4, 6;5, 6;7, 6;8, 7;, 7;3, 7;8, 7;9, 7;11, 7;11, 8;1, 8;1, 9;2, 11;)

CI (Bgm) 46 élèves de 5;8 à 13;

Oreilles démesureés 26/46 soit 56,5 % (5;7, 6;, 6;1, 6;2, 6;2, 6;4, 6;4, 6;7, 6;8, 6;10, 6;11, 7;, 7;2, 7;2, 7;4, 7;8, 7;9, 7;9, 8;1. 8;9, 9;, 9;2, 10;, 10;1 10;7, 11;)

CI)Cgm) 11 élèves de 5;9 à 10;

Oreilles démesurées 8/11 soit 72,5 % (5;9, 6;5, 7;, 7;2, 7;5, 7;6, 7;8, 10;)

CI (Igm) 10 élèves de 5;7 à 10;6

Oreilles démesurées 2/10 soit 20 % (5;10, 8;9)

CI (Rgm) 15 élèves de 5;9 à 12;9
Oreilles démesurées 8/15 soit 53,5 % environ (5;9, 6;, 6;1, 6;2, 6;6, 7;2, 7;6, 12;9)

CI (Sgm) 26 élèves de 5;5 à 10;
Oreilles démesurées 9/26 soit 34,6 % (5;7, 5;8, 6;, 6;3, 6;5, 6;7, 8;, 8;5, 10;)

CI (Ugm) 26 élèves de 5;11 à 11;1
Oreilles démesurées 2/26 soit 8 % environ (8;1, 8;8)

CE1 (Kgm) 36 élèves de 7;6 à 14;5
Oreilles démesurées 9/36 soit 25 % environ (8;5, 8;10, 9;11, 10;, 10;1, 10;2, 10;4, 11;4, 13;5)

CE1 (Lgm) 38 élèves de 7;5 à 14;3
Oreilles démesurées 8/38 soit 21 % environ (7;10, 8;6, 8;11, 8;11, 9;10, 10;, 11;, 11;2)

CE1 (Mgm) 38 élèves de 7;6 à 14;4
Oreilles démesurées 4/38 soit 10,5 % environ (9;6, 10;, 10;8, 13;5)

CE1 (Ngm) 39 élèves de 7;10 à 14;8
Oreilles démesurées 4/39 soit 10 % environ (8;5, 10;2, 10;4, 13;8)

CE1 (Ogm) 12 élèves de 8; à 12;5
Oreilles démesurées 1/12 soit 8;5 % environ (9;8

CM1 (Fgm) 24 élèves de 10; à 14;3 — Oreilles démesurées 0/24

CM1 (Ggm) 7 élèves de 9;6 à 13;4 — Oreilles démesurées 0/7

CM1 Hgm) 7 élèves de 9;8 à 14;5 — Oreilles démesurées 0/7

CM1 (Igm) 7 élèves de 10; à 13;4 — Oreilles démesurées 0/7

CM1 (Jgm) 7 élèves de 10; à 13;4 — Oreilles démesurées 0/7

CM1 (Kgm) 29 élèves de 9;4 à 15;1 — Oreiles démesurées 0/29

Européens :

CP1 (Fge) 11 élèves de 5;8 à 7;2 — Oreiles démesurées 0/11

CP1 (Tge) 42 élèves de 5;6 à 8;1
Oreilles démesurées 11/42 soit 26 % environ (5;8, 5;10, 6;, 6;5, 6;5, 6;11, 7;, 7;2, 7;5, 7;9, 8;1)

CP1 (nge) 20 élèves de 6;3 à 8;4
Oreilles démesurées 7/20 soit 35 % (6;4, 6;10, 7;, 7;1, 7;6, 7;8, 8;)

CP1 (Pge) 8 élèves de 6;5 à 7;1
Oreilles démesurées 3/8 soit 37,5 % (6;5, 6;9, 6;10)

CP1 (rge) 17 élèves de 5;5 à 8;1
Oreilles démesurées 3/17 soit 17,5 % environ (5;5, 5;5, 6;3)

CP1 (Tge) 23 élèves de 6;2 4 8;2
Oreiles démesurées 5/23 soit 21,5 % (6;4, 6;4, 6;4, 6;5, 6;7)

CE2 (Lge) 28 élèves de 7;9 à 12; — Oreil'es démesurées 0/28

CM1 (Oge) 7 élèves de 8;8 à 11;7 — Oreilles démesurées 0/7

CM1 (Nge) 6 élèves de 9;6 à 10;11 — Oreilles démesurées 0/6

V. — La tête des personnages est aussi grosse que le corps.

Probst écrit également : « La tête des personnages est chez 18 sur 53 aussi grosse que le corps ou à peu de chose près. La manière dont sont drapés les indigènes empêche probablement de juger des proportions exactes » (op. cit., p. 135) (18/53 soit 34 % environ).

Pour l'auteur , cette représentation exagérée du dessin de la tête, serait donc due aussi « à des circonstances particulières de milieu » (op. cit., p. 134).

Or, si nous comparons les dessins de personnages que reproduit Probst, aux dessins reproduits depuis le début des recherches sur le dessin enfantin, nous ne trouvons aucune différence dans le volume des têtes. Par conséquent si Probst avait consulté les dessins de personnages qui illustrent l'ouvrage de Sully, il n'aurait pas pu invoquer le vêtement des indigènes pour expliquer cette « anomalie ». « Lorsque le tronc est distinctement indiqué, écrit Sully, il reste généralement petit en proportion de la tête, comme dans les deux dessins suivants de garçons âgés de 5 ans environ : figures 14a et 14b (*Etudes sur l'enfance* page 478, chap. I L. IX).

Nous avons relevé dans ce même ouvrage des reproductions de dessins de personnages dont la tête est aussi grosse que celle que l'on trouve dans les reproductions de Probst :

Exemples : figures 4b, 5a (garçon de 7;) ; 5b (garçon de 5;) ; 5c (garçon de 5;) ; 6a (garçon de 5 à 6;) ; 6b (garçon de 5 à 6;) ; 6c (garçon de 5;) ; 8b (fille de 7;) ; 11a (garçon de 6;) ; 14a (garçon de 5;) ; 14b (garçon de 5;) ; 22a (5;) ; 23a (6;) ; 24a, 25 (garçon de 5;) ; 26b, 27, 28 (garçon de 6;) ; 31a (garçon de 5;) ; 35a, 36, 38, 40a, 40c, 40d, 42a (garçon de 6;) ; 46 (garçon de 5;) ; 47a.

Les mêmes exemples sont très nombreux dans les planches qui reproduisent les dessins de Simone Luquet. Ainsi, en ne tenant évidemment pas compte de tous les « bonshommes têtards » dessinés par Simone jusqu'à l'âge de 5;2(3) (planche LII n° 800), nous relevons 50 dessins qui prouvent que l'enfant dessine normalement la tête très grosse par rapport au corps. Simone Luquet réalise des dessins de ce genre jusqu'à l'âge de 8;8(9).

Voir op. cit., les planches numéros :

LIII	LXXIX	CXXVII
LVI	LXXXIII	CXXVIII
LVII	LXXXIV	CXXIX
LVIII	LXXXVII	CXXXI
LIX	XCIV	CXXXV
LX	XCVII	CXXXVI
LXIII	XCIX	CXXXVIII
LXVII	CXI	CXLI
LXVIII	CXVII	CXLVI
LXXIV	CXXV	CXLVIII
LXXVII	CXXI	CXLIX
LXXVIII	CXXVI	

Les résultats que nous avons obtenus aussi bien chez les Musulmans que chez les Européens ne font que confirmer les observations précédentes.

Timengache. —

CI 39 élèves de 6;5 à 12;4

Tête aussi grosse que le corps 16/39 soit 41 % environ (6;6, 6;7, 7;, 7;3, 7;4, 7;5, 7;5, 8;3, 8;5, 9;5, 7;10, 10;3, 10;5, 10;9, 11;5, 12;4)

CP1 36 élèves de 7;8 à 13;3

Tête aussi grosse que le corps 14/36 soit 39 % environ (8;6, 8;9, 9;4, 9;6,

CP2 19 élèves de 9;5 à 13;11

Tête aussi grosse que le corps 7/19 soit 36,5 % environ

CE1 16 élèves de 10;4 à 14;4

Tête aussi grosse que le corps : 5/16 soit 31 % environ (11;1, 11;3, 11;3, 11;10, 13;2)

CE2 16 élèves de 9;10 à 14;5

Tête aussi grosse que le corps 7/16 soit 43,5 % environ (11;6, 12;6, 12;11, 13;5, 14;3, 14;4, 14;9)

CM1 17 élèves de 10;9 à 15;2

Tête aussi grosse que le corps 8/17 soit 47 % environ (10;9, 11;10, 12;5, 13;1, 13;5, 13;7, 14;4, 15;2)

Constantine. —

A) Français-Musulmans :

CI (Agm) 41 élèves de 5;9 à 13;

Tête aussi grosse que le corps 21/41 soit 51 % environ (5;9, 6;, 6;2, 6;2, 6;3, 6;7, 6;8, 6;9, 7;4, 7;5, 7;8, 7;9, 7;10, 7;11, 8;1, 8;5, 8;9, 9;, 9;1, 10;, 10;6)

CI (Bgm) 46 élèves de 5;8 à 13;

Tête aussi grosse que le corps 27/46 soit 58,5 % environ (5;7, 6;1, 6;3, 6;4, 6;4, 6;5, 6;7, 6;8, 6;9, 6;10, 7;2, 7;2, 7;4, 7;5, 7;8, 7;8, 7;9, 7;9, 7;10, 8;, 8;5 8;9, 9;2, 9;2, 10;, 10;1, 13)

CI (Cgm) 11 élèves de 5;9 à 10;

Tête aussi grosse que le corps 8/11 soit 72,5 % (6;4, 6;5, 7;, 7;2, 7;8, 8;4, 9;8, 10;)

CI (Igm) 10 élèves de 5;7 à 10;6
Tête aussi grosse que le corps 6/10 soit 60 % (5;7, 5;10, 7;8, 8;9, 8;11, 10;6)

CI (Rgm) 15 élèves de 5;9 à 12;9
Tête aussi grosse que le corps 8/15 soit 53 % environ (5;10, 6;, 6;1, 6;2, 6;6, 7;10, 8;, 10;6)

CI (Sgm) 26 élèves de 5;5 à 10;
Tête aussi grosse que le corps 12/26 soit 46 % environ (5;5, 5;5, 5;7, 5;8, 5;10, 6;1, 6;3, 6;7, 6;10, 8;, 8;5, 10;)

CI (Ugm) 26 élèves de 5;11 à 11;1
Tête aussi grosse que le corps 6/26 soit 23 % environ (7;, 7;1, 8;8, 9;, 10;, 11;1)

CE1 (Kgm) 36 élèves de 7;6 à 14;5
Tête aussi grosse que le corps 16/36 soit 44,5 % environ (8;4, 8;11, 9;2, 9;7, 9;11, 10;, 10;1, 10;2, 10;4, 10;8, 11;, 11;4, 11;4, 11;7, 13;5, 14;5)

CE1 (Lgm) 38 élèves de 7;5 à 14;3
Tête aussi grosse que le corps 15/38 soit 39,5 % environ (8;9, 8;11, 8;11, 9;, 9;3, 9;3, 9;9 9;10, 10;, 10:, 10;6, 11;, 11;2, 11;2, 14;3)

CE1 (Mgm) 38 élèves de 7;6 à 14;4
Tête aussi grosse que le corps 16/38 soit 42 % environ (8;4, 9;2, 9;3, 9;6, 9;11, 10;, 10;, 10;8, 10;9 10;11, 11;1, 11;3, 11;6, 12;, 13;1, 14;4)

CE1 (Ngm) 39 élèves de 7;10 à 13;8
Tête aussi grosse que le corps 10/39 soit 25,5 % environ (7;10, 8;7, 8;8, 9;2, 9;5, 9;7, 9;10, 10;9, 11;7, 12;4)

CE1 (Ogm) 12 élèves de 8; à 12;5
Tête aussi grosse que le corps 4/12 soit 33 % environ (9;8, 9;11, 10;4, 12;5)

CM1 (Fgm) 24 élèves de 10; à 14;3
Tête aussi grosse que le corps 12/24 soit 50 % (10;, 10;3, 10;7, 10;8, 11;3 11;4, 12;2, 12;11, 13;, 13;1, 14;, 14;3)

CM1 (Ggm) 7 élèves de 9;6 à 13;4
Tête aussi grosse que le corps 4/7 soit 57 % environ (9;6, 10;8, 11;10, 13;4)

CM1 (Hgm) 7 élèves de 9;8 à 14;5
Tête aussi grosse que le corps 3/7 soit 43 % environ (10;11, 12;3, 14;5)

CM1 (Igm) 7 élèves de 10 à 13;4
Tête aussi grosse que le corps 2/7 soit 28,5 % (10;, 13;4)

CM1 (Jgm) 7 élèves de 10; à 13;4
Tête aussi grosse que le corps 2/7 soit 28,5 % (10;, 13;4)

CM1 (Kgm) 29 élèves de 9;4 à 15;1
Tête aussi grosse que le corps 7/10 soit 70 % (11;4, 11;6, 11;11, 12;10, 13;, 14;6, 15;1)

B) Européens :

CP1 (Fge) 11 élèves de 5;8 à 7;2
Tête aussi grosse que le corps 8/11 soit 73 % environ (5;8, 5;8, 5;9, 5;11, 6;5, 6;6. 6;7, 7;2)

CP1 (Tge) 42 élèves de 5;6 à 8;1
Tête aussi grosse que le corps 18/42 soit 42,5 % (5;6, 5;10, 5;10, 6;, 6;, 6;, 6;2, 6;4, 6;5, 6;6, 6;8, 7;, 7;, 7;, 7;9, 7;11, 7;11, 8;1)

CP1 (Nge) 20 élèves de 6;3 à 8;4
Tête aussi grosse que le corps 11/20 soit 55 % (6;3, 6;9, 7;1, 7;1, 7;3, 7;3, 7;6, 7;7, 7;8, 8;, 8;4)
CP1 (Pge) 8 élèves de 6;5 à 7;1
Tête aussi grosse que le corps 3/8 soit 37,5 % (6;9, 6;9, 7;1)
CP1 (Rge) 17 élèves de 5;5 à 8;1
Tête aussi grosse que le corps 7/17 soit 41 % environ (5;5, 5;5, 5;11 6;, 6;, 6;3, 8;1)
CP1 (Tge) 23 élèves de 6;2 à 8;2
Tête aussi grosse que le corps 9/23 soit 39 % environ (6;2, 6;4, 6;6, 6;7, 6;8, 6;9, 7;, 7;2, 7;2)
CE2 (Lge) 28 élèves de 7;9 à 12;
Tête aussi grosse que le corps 3/28 soit 10,5 % environ (8;10, 9;, 10;8)
CE2 (Mge) 28 élèves de 8;8 à 10;6
Tête aussi grosse que le corps 4/28 soit 14 % environ (8;5, 8;10, 9;, 10;8)
CM1 (Oge) 7 élèves de 8;6 à 11;7
Tête aussi grosse que le corps 0/7
CM2 (Nge) 6 élèves de 9;6 à 10;11
Tête aussi grosse que le corps 0/6

Conclusion sur les travaux de Probst.

Ainsi, les conclusions de Probst semblent avoir trop largement débordé les observations rapides et peu nombreuses qui leur servaient de base.

Les idées communément admises sur l'esthétique orientale, l'influence du grand courant évolutionniste dans lequel s'inscrivaient les recherches de Levinstein reprises, par Probst, la méconnaissance — ou l'oubli — de certains travaux antérieurs pourtant célèbres, ont conduit l'auteur de l'étude sur *Les dessins des enfants Kabyles* à des affirmations sans doute trop hâtives, qui ont su d'autant mieux s'imposer par leur allure péremptoire, que les difficultés de contrôle étaient grandes à l'époque.

Ceci explique peut-être la notoriété de Probst dans les bibliographies sur le dessin, et la place qu'occupent ses recherches placées quelquefois sous la rubrique *Enfants et Primitifs*, comme dans l'ouvrage de Rouma : *Le langage graphique de l'enfant* (1913) ou dans le *Cahier de Pédagogie moderne* (2e édition 1938) consacré au dessin.

En réalité, les « vices de dessin volontaires ou involontaires » signalés par Probst, trouvent simplement leur explication dans les caractéristiques essentielles du psychisme enfantin que nous avons déjà définies : Le dessin, qui est le passage de la perception visuelle à la

représentation idéo-motrice, puis graphique, s'effectue chez tous les enfants à travers une perception syncrétique doublée d'un syncrétisme psycho-moteur.

L'étude critique des travaux de Probst nous a conduit à ce premier résultat négatif : *les Nord-Africains n'ont rien de primitif.*

Il n'existe pas de coupure fondamentale entre mentalité orientale et mentalité occidentale en ce qui les concerne.

Il reste à étudier, par une analyse plus minutieuse, si, sur ce fond général de la psychologie enfantine, il y aurait lieu de distinguer quelques caractères secondaires propres aux milieux nord-africains.

LIVRE IV

Nouvelles recherches en milieux nord-africains

CHAPITRE I

Recherches sur la stylisation et le schématisme

1°) La stylisation :

LES sujets proposés par Probst à ses élèves, s'avéraient en somme peu favorables à l'étude de la stylisation. Par contre, nous avons pensé que certains motifs rencontrés sur les poteries ou les bijoux du pays, pouvaient servir de point de départ heureux à nos investigations. Nous avons voulu savoir si la stylisation « musulmane » que l'on constate sur le plan artistique, trouvait ses origines chez l'enfant encore jeune, ou même, si celui-ci en subissait déjà l'influence par ambiance..

Nous avons demandé à des petits Français-Musulmans de Constantine de nous représenter les sujets suivants : une main, un poisson et un serpent.

Il va de soi que notre rôle ne consistait pas seulement à constater ou non la stylisation, mais à rechercher d'autres caractéristiques. Pour la main : en plus de la recherche de la stylisation éventuelle, les influences précises (« main de Fatma », « représentation en peigne » etc...), les moyens employés (main gauche placée sur le papier et que l'enfant dessine en suivant le contour), l'importance du nombre 3 signalée par Probst etc.. Pour le poisson : en plus de la stylisation éventuelle, les anomalies et confusions (pattes, tête humaine et toutes les manifestations du réalisme intellectuel...). Pour le serpent : la stylisation classique, le gribouillage informe, le géométrisme éventuel, etc.....

Nos observations portent sur 200 dessins réalisés par des petits Musulmans des classes d'Initiation, cours Préparatoires et cours Elémentaires 1ère année.

En ce qui concerne la main, nos résultats ne révèlent pas de stylisations à proprement parler. Signalons toutefois

qu'environ 20 % des élèves des classes d'initiation ont représenté une main et son poignet qui ressemblent étrangement aux pots de fleurs que nous leur avions fait dessiner quelques jours auparavant.

80 % environ des élèves des CI et des CP représentent 5 doigts

11 % environ représentent 4 doigts

5 % environ seulement représentent 3 doigts.

28 % environ des élèves des trois cours se servent de la main gauche placée sur leur feuille de papier pour représenter le sujet demandé (et ce ne sont pas toujours les plus jeunes).

Voici par exemple les résultats obtenus dans une CE1 de 36 élèves de 7;10 à 14;8.

4 doigts à la main : 4/36 (9;, 9;, 9;7, 10;3)

3 doigts : 2/36 (9;5, 10;1)

Main gauche posée sur la feuille : 10/36 (8;3, 9;, 9;5, 9;7, 9;10, 10;3, 10;9, 11;, 11;7, 12;4).

En ce qui concerne la représentation du serpent, nous l'avions demandée à deux classes d'initiation (59 élèves). Là encore, nous n'avons découvert aucune tentative de stylisation. Les enfants qui n'avaient, en majorité, que 4 à 7 mois de scolarité (sauf quelques redoublants), ont réalisé surtout des gribouillages ou des cercles concentriques qui voulaient représenter un serpent enroulé ; 20 % seulement ont dessiné un reptile vraiment reconnaissable, en insistant particulièrement sur les anneaux traduits très minutieusement.

Ainsi, dans une classe d'initiation de 29 élèves nous obtenons les résultats suivants (les élèves sont âgés de 5;8 à 10;4) :

Serpents nettement dessinés : 6/29 (6;4, 6;5, 6;7, 6;9, 6;9, 10;)

Serpents de forme vague : 11/29 (5;8, 5;9, 6;, 6;, 7;, 7;6, 7;6, 7;7, 8;4, 9;, 10;)

Gribouillages ou cercles concentriques : 11/29 (6;, 6;3, 6;5, 6;6, 7;3, 7;4, 7;4, 8;, 8;, 8;4, 10;4)

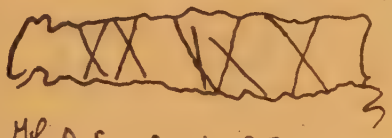
Sujets incompris : 1/29 (7;3)

Stylisation : 0 (à moins que les cercles concentriques soient placés sous cette rubrique ; nous aurions donc 6 % environ des dessins dans ce cas (2/29) (6;6, 8;).

Le dessin du poisson ne nous a pas apporté plus de satisfaction en ce qui concerne la recherche de la stylisation — (on ne peut en effet mettre sur le compte de la

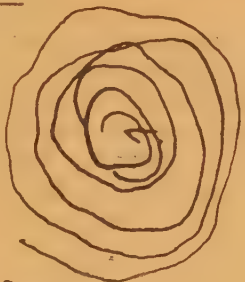
- Constantine - Français-Musulmans.

- Un serpent -



- Hb. A. 5 ans 9 mois. C.I -

Sa. 6 ans 6 mois. C.I.



Ram. 8 ans. C.I.

- Un poisson -

R. 6 ans. C.I -

S. M. 7 ans 7 mois. C.E.1.

M. M. 7 ans 6 mois. C.E.1

K. 7 ans 9 mois. C.I.

- Une mouche et un papillon -

S. M. 7 ans 11 mois. C.E.1. - D.A. 8,8. C.E.1. - K.A. 11,4. C.E.1 -

Une poule - un canard. un moineau. Filles musulmanes.

- B.A. 7 ans 3 mois. C.I. - Z.Z. 7 ans. 5 mois. C.I -

- le cheval -

- l'âne. -

le mouton -

R. 5 ans 9 mois C.I.

Collection Gs Rivas

stylisation les confusions de schémas qui font attribuer des ailes ou des pattes aux poissons).

Nous avons en effet découvert que 12 % des enfants représentent les nageoires comme des ailes et que 8 % mettent des pattes sous le ventre du poisson. Nous avons même trouvé quatre têtes humaines, nettement représentées avec yeux, sourcils, bouche, etc... et une queue de souris non moins nettement dessinée. Ajoutons que 84/100 des enfants ne représentent pas l'eau.

Voici en détails les résultats obtenus dans un CE1 de 38 élèves (élèves âgés de 7;6 à 14;4).

Stylisation « artistique » : 0

Ailes au poisson : 4/38 (7;6, 8;8, 11;1, 11;11)

Pas de nageoires : 3/38 (7;7, 8;8, 8;9)

Dessins informes : 11/38 (8;4, 8;7, 9;, 9;4, 9;9, 9;11, 9;11, 10;2, 10;3, 10;7, 13;6)

Pattes : 3/38 (9;2 (pattes d'oiseaux) - 11;9, 12;)

Têtes humaines : 4/38 (7;7, 8;8, 9;3, 9;6)

Pas d'eau : 32/38 (7;6, 7;7, 7;11, 8;4, 8;5, 8;7, 8;8, 8;9, 8;9, 8;9, 9;, 9;, 9;, 9;4, 9;4, 9;6, 9;6, 9;9, 9;11, 9;11, 10;2, 10;3, 10;7, 11;0, 11;3, 11;4, 11;6, 11;11, 12;, 13;1, 13;6, 14;4)

Nous voyons que le réalisme intellectuel et la confusion des schémas marquent surtout ces productions. Nous avons donc recherché si l'on ne pourrait pas déceler des particularités spécifiques dans ces deux domaines, en milieux nord-africains.

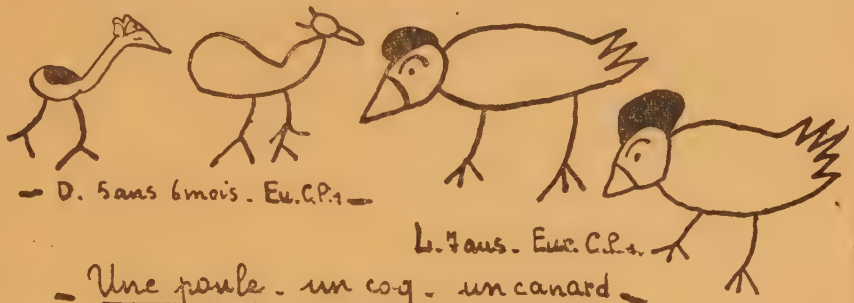
2°) Etudes sur le schématisme.

En 1905, Kerschensteiner (voir notre bibliographie) avait déjà souligné l'importance du schéma jusqu'à l'âge de dix ans en montrant, d'après les résultats de sa vaste enquête, qu'au début de la phase schématique, les enfants ne semblent pas disposer de schémas différents pour les différents animaux. D'autre part, d'après lui, plus de 10 % des enfants emploient jusque vers sept ans le schéma de l'homme quand ils veulent dessiner un animal.

Il était par conséquent intéressant de reprendre cette étude en milieux musulmans, pour rechercher si la phase schématique est aussi longue parmi eux, ou si, l'importance du détail auxquels ils s'attacheraient d'après Probst et Bleuler, ne les aiderait pas à franchir plus rapidement cette étape.

Musulmans - Constantine. Européens -

- Une poule et un co-q -



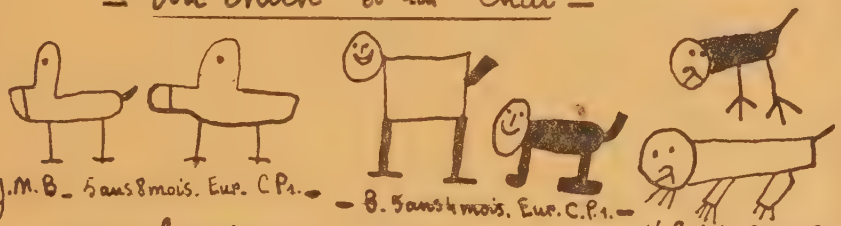
- D. 5 ans 6 mois. Eu. C.P.1 -

L. 7 ans. Eur. C.P.1.

- Une poule - un co-q - un canard -

B-Y. 6 ans 5 mois., Eur. C.P.1.

- Un chien et un Chat -



y.M.B. - 5 ans 8 mois. Eur. C.P.1. -

- B. 5 ans 4 mois. Eur. C.P.1. -

Y.S. 6;4. Eur. CP.1

- Un cheval et un Ane -

- M.A. 10;2. fille Mus. C.E.1. -

B.M. 9;4. fille Mus... C.E.1.

Collection G. Rioux.

Nous avons donc choisi des sujets de dessin, qui, a priori, paraissent favoriser la confusion des schémas. Nous avons fait représenter, sur la même feuille et au même moment, chacun des groupes de sujets suivants, pendant plusieurs mois :

Poule — moineau — canard
Poule — coq — canard
Cheval — âne
Cheval — âne — mouton
Cheval — âne — dromadaire
Chien — chat
Mouche — papillon
Parapluie — ombrelle

D'autre part, nous avons donné quelquefois le même sujet, à 15 jours d'intervalle, pour étudier l'évolution du schéma (ou sa conservation) avec le temps. Enfin, nous avons fait représenter les mêmes sujets par les petits Européens pour réaliser une étude comparative plus précise, sans nous contenter des résultats trouvés sur ce point dans les études spécialisées.

Nous nous basons sur une documentation de 971 dessins, se répartissant comme suit :

1°) enfants kabyles de Timengache 168 dessins (chien - chat)
2°) petits Musulmans de Constantine 640 dessins (tous sujets)
3°) petits Européens de Constantine 163 dessins (tous sujets).

La première constatation qui s'impose est que la différenciation des schémas varie, dès le début de la scolarité, selon les sujets proposés.

Ainsi, tandis que pour le dessin cheval - chameau, 60 % des jeunes élèves réalisent la confusion des schémas, au même moment, ces élèves n'arrivent pas à faire distinguer graphiquement un cheval d'un mulet — (100 %). De même, tandis que 75 % des enfants de la classe d'initiation confondent dans une représentation identique une poule et un moineau, 60 % seulement confondent le coq et la poule. Par contre, la confusion dans le dessin de la mouche et du papillon s'élève à 85 % (planche XI).

D'autre part, la réduction des schémas identiques ne se fait pas selon la même progression ; l'influence du milieu, (famille, école - modèles, gravures, etc...) varie plus ou moins avec le sujet donné : tandis que nous obtenons, pour la confusion des schémas, un pourcentage variant

entre 65 % et 80 % selon les classes d'initiation dans la représentation du chien et du chat, ce pourcentage se réduit à 15 % dès le cours élémentaire première année, pour baisser encore par la suite (avec une certaine stagnation, il est vrai au CM2). La représentation du coq et de la poule suit la même progression relativement rapide, tandis que la confusion mouche - papillon conserve longtemps un pourcentage élevé.

La plus forte résistance en ce qui concerne la confusion des schémas est réalisée avec le dessin âne - cheval. Elle atteint, comme nous l'avons dit 100 % au début de la scolarité (en classe d'initiation) et elle se maintient à environ 80 % au CE1, et à 75 % au CE2. Nous avons même trouvé des pourcentatges atteignant 87,5 % au CM1 dans des classes où l'enseignement du dessin est délaissé à cause de l'institution des classes dites de « mi-temps ».

En ce qui concerne le schématisme des petits Musulmans comparé à celui des Européens, il est supérieur d'environ 30 % au début de la scolarité primaire, car les jeunes Européens bénéficient de l'entraînement des classes maternelles ou des jardins d'enfants (sans parler de l'influence familiale). Par la suite, les pourcentages tendent à s'équilibrer au niveau du Cours Elémentaire 2ème année. Ainsi, tandis que le pourcentage de la confusion des schémas est encore, pour la représentation du chien et du chat, de 70 % en moyenne au CP1 pour les Musulmans et de 47,5 % pour les Européens, il n'est plus que de 15 % à 20 % au CE1 pour les premiers et de 10 % à 15 % pour les seconds. Dans le dessin de la poule et du moineau, nous avons trouvé exactement le même pourcentage entre les deux éléments Musulmans et Européens au niveau du CE1 soit 41 % de confusion de schémas après une différence nette au départ.

Un autre fait à signaler dans cette étude comparative, c'est le handicap de la langue que supportent les petits Musulmans pendant longtemps (1). Bien souvent, les er-

(1) Les résultats obtenus au centre d'O. P. de Constantine avec le test d'Intelligence verbale de Piéron confirment notre remarque.

reurs graphiques proviennent non pas de la confusion des schémas représentatifs mais de la signification des mots.

Nous citerons un exemple précis : nous avions demandé dans un CE1 de petits Musulmans (donc au cours de la troisième année de scolarité) de dessiner sur la même feuille, un parapluie et une ombrelle. Sur 30 élèves, 3 ont confondu ombrelle avec chapeau de soleil — 1 a confondu ombrelle et parasol.

Voici d'ailleurs les résultats détaillés obtenus dans cette classe de 30 élèves dont l'âge varie (le jour de l'épreuve) de 7;11 à 14;9.

Ont réalisé deux dessins identiques :

16 élèves (7;11, 8;9, 9;, 9;, 9;1, 9;1, 9;2, 9;2, 9;7 9;10, 11;, 11;5 11;8, 11;9, 13;6, 13;10)

3 élèves ont dessiné un des deux objets plus petit que l'autre, mais sur le même schéma (8;5, 9;1, 9;8) On peut donc dire que 19/30 ont dessiné sur un même schéma, soit 63,3 % environ.

3 ont confondu chapeau de soleil et ombrelle : 3/30 (8;, 11;7, 14;9)

1 a réalisé la confusion ombrelle - parasol : 1/30 (8;8)

3/30 seulement ont réalisé graphiquement une différence nette : (9;3, 9;10, 10;7)

4 ont distingué une différence partielle (ou douteuse) : (9;1, 9;5, 9;11, 11;11).

C'est d'ailleurs pour une question de vocabulaire que nous avons renoncé à tenter l'expérience du dessin ombrelle - parapluie en classe d'initiation.

(Dans une classe d'initiation, nous avions demandé de dessiner « une locomotive », et nous avions précisé : « la machine, la machine du train ». Près de 50 % des enfants, nous ont représenté un wagon. En langue Arabe, le train se dit — croyons-nous — « machina », d'où la confusion).

Dans un même cours de 33 élèves, 6 ont confondu «chat et souris ».

Voici quelques détails sur l'étude des schémas : Représentation du chat et du chien :

Timengache. —

CI 35 élèves de 6;5 à 12;4
Ont réalisé le même schéma 28 élèves sur 35 soit 80 %
Ont réalisé une différence 7 élèves sur 35 (7;8, 7;10, 9;3, 9;8, 10;5, 10;9 10;10).

Nous citerons les résultats suivants pour certains CI de Constantine : (65 %, 67 %, 70 %, 80 % et même 81 %) les pourcentages variant avec les classes en fonction — surtout dans ce cours — de la date à laquelle a été réalisé le dessin.

Il est à remarquer que la différence nette entre le chat et le chien provient de la tête (cette remarque est valable aussi pour les dessins des Européens).

Au CP1, à Timengache, dans une classe de 36 élèves de 8;8 à 13;3, nous obtenons les résultats suivants :
même schéma : 30/36 (plus fort pourcentage atteint)
schéma différent (par la tête surtout) : 6/36 (8;7, 9;9, 10;1, 11;1, 11;5 11;5).

A Constantine, dans un CP1 Européen, nous avons obtenu pour la confusion du schéma des pourcentages variant entre 45 et 50 %. En voici un exemple :
CP1 Européen : 39 élèves de 5;5 à 9;3 — Ont réalisé le même schéma : 18 élèves sur 39 soit 46 % environ.
Schémas différents : 16/39 (5;5, 5;6, 5;6, 5;6, 5;7, 5;8, 5;8, 5;9, 5;9, 5;10, 5;11, 5;11, 6;3, 7;8, 7;9, 9;3).
Gribouillages ou feuille blanche : 5/39.

Il est à remarquer aussi que dès le CP1, chez les Européens, certains enfants dessinent le chat-type « Mère Michel » par exemple, qu'ils ont appris à réaliser à la maison, lorsque le maître ne le leur a pas encore fait dessiner. On ne rencontre pour ainsi dire jamais ce fait chez les petits Musulmans qui arrivent à l'école.

Au CE1 : Timengache : (16 élèves de 10;4 à 14;4). Ont réalisé le même schéma : 3 élèves (11;1, 11;3, 13;8) soit 18,75 %.
— différence par la tête : 2/16
— différence totale : 11/16.
Constantine : (Musulmans) : 26 élèves de 7;10 à 13;7
— même schéma total : 2/26 soit 7,6 % (7;10, 8;8)
— même schéma sauf la tête : 5/26 (8;2, 9;, 9;8, 9;9, 12;)
— même schéma sauf la queue : 2/26 (10;2, 12;7)
— même schéma sauf la tête et la queue : 1/26 (10;)
— schéma totalement différent : 16/26.

En ce qui concerne certains sujets de dessins, la différence se précise à partir de la taille, puis s'exprime par d'autres détails. C'est le cas pour la poule et le moineau, la poule et le coq, la mouche et le papillon, le parapluie et l'ombrelle.

En voici un exemple pris dans un CE1 Musulman de 39 élèves (de 7;4 à 14;2) (dessin : une poule et un moineau).

Ont réalisé exactement le même schéma (forme et taille : 16/39 élèves soit 41 % environ).

Ont représenté le moineau nettement plus petit : 13/39 (7;4, 7;5, 7;10, 8;, 8;2, 8;2, 8;5, 8;8, 8;10, 9;, 9;2, 11;2, 14;2)
— même schéma sauf un détail : 5/39 (9;2, 9;7, 10;, 10;, 10;6)
— différences nettes : 5/39 (9;7, 10;4, 10;6, 11;, 13;)

Il arrive que l'enfant ne sache pas exactement par quoi diffèrent les animaux. Il représente alors l'animal qu'il connaît bien (par exemple la poule) et ajoute un détail supplémentaire au second, souvent au hasard. Ainsi, un petit Musulman du CE1 que nous venons de citer met 4 pattes au moineau puisque la poule n'en a que deux (8;4).

D'autres enfants, ne saisisant par très bien les différences formelles, songent à traduire les différences fonctionnelles : trois élèves de ce même cours, prêtent une forme identique aux deux oiseaux, poule et moineau, mais, le moineau est représenté ailes dressées pour montrer que, lui, vole.

Il est intéressant de noter aussi, quel est le schéma dominant pour la représentation de trois animaux différents. Dans la représentation d'une poule, d'un moineau et d'un canard, il semble a priori, que les élèves dessineront surtout une poule. Il n'en est rien. La représentation varie avec chaque enfant et selon le cours.

Voici ce que nous avons obtenu dans un CM1 de Français-Musulmans (7 élèves de 10;8 à 14;8) lors de la représentation : poule - moineau - canard sur la même feuille.

Age de l'élève	Poule	Moineau	Canard
10;8	poule	poule	poule
12;7	moineau	moineau	moineau
13;3	canard	moineau	canard
13;6	canard	moineau	canard
13;6	poule	moineau	canard
14;3	poule	moineau	poule
14;8	poule	moineau	canard

Le schéma du moineau domine donc, tandis que pour le même dessin, nous avons obtenu dans les CI et les CP1, la prédominance du schéma de la poule.

Lorsque les enfants disposent d'une boîte de crayons de couleurs ils usent de ceux-ci pour marquer la différence qu'ils n'arrivent pas à réaliser par le trait : ainsi pour la représentation de la mouche (noire) et du papillon (de teintes vives).

A ce sujet, les petits Musulmans paraissent rechercher des couleurs plus vives que celles des petits Européns, mais peut-être est-ce dû, dans une certaine mesure, au manque d'entraînement, car leurs couleurs sont plus

appuyées — (sans parler de l'influence du milieu que nous verrons plus loin).

L'étude de l'évolution du schéma dans une même classe est intéressante, mais apporte quelquefois des résultats contradictoires : tel élève qui dessinait deux animaux avec deux schémas différents, les représente sous un même schéma quelque temps après ; la fatigue joue alors dans de fortes proportions et il est difficile de la déceler chez chacun avant ou pendant l'épreuve. Quoiqu'il en soit, d'une façon générale, les progrès sont constants vus sous un angle assez grand.

Voici des progrès dans la différenciation des schémas, saisis à 15 jours d'intervalle dans un cours préparatoire 1ère année (Musulmans) de 18 élèves dont l'âge varie de 7;2 à 8;4 (classe particulièrement homogène).

Nous avons fait dessiner le 4 mai 1949, puis le 20, une poule, un moineau et un canard, sur une même feuille.

Les résultats obtenus lors de chaque épreuve sont les suivants :

Ages	Résultats du 4 Mai	Résultats du 20 Mai
7;2	même schéma (3)	même schéma (3)
7;2	même schéma (3)	3 schémas différents
7;3	même schéma (3)	même schéma (3)
7;3	même schéma (3)	même schéma (3)
7;5	même schéma (3)	même schéma (3)
7;5	m.s. (2) différence canard	m.s. (2) différence canard
7;6	même schéma (3)	même schéma (3)
7;7	même schéma (3)	même schéma (3)
7;8	même schéma (3)	même schéma (3)
7;10	même schéma (3)	même schéma (3)
7;11	même schéma (3)	différence 3
8;	même schéma (3)	même schéma (3)
8;1	même schéma (3)	même schéma (3)
8;1	même schéma (3)	différence 1 (poule)
8;2	même schéma (3)	même schéma (3)
8;2	(diff. par les couleurs)	diff. formes et couleurs
8;4	m.s. (2) différence oiseau	m.s. (2) différence oiseau
8;4	même schéma (3)	même schéma (3)

L'étude des schémas en milieux nord-africains, donne des résultats que l'on peut découvrir sur d'autres plans que le graphisme : le retard des petits Musulmans au début, leurs progrès au cours de la scolarité qui les placent bientôt sur un pied d'égalité avec leurs camarades européens.

Si nous envisageons les résultats non plus d'un point de vue purement psychologique, mais d'un point de vue esthétique, il semble que le manque d'entraînement dû aux conditions spéciales du milieu social, en général assez bas, empêche les petits Musulmans de parvenir au niveau des réalisations graphiques les meilleures.

En ce qui concerne plus particulièrement l'observation des détails, l'étude des schémas nous a permis de découvrir à la fois chez les petits Européens et les petits Musulmans, une même attitude perceptive.

Ainsi, pour la représentation du cheval et du dromadaire, les uns et les autres perçoivent d'abord, pour différencier le dromadaire du cheval, la bosse caractéristique, puis le cou (quelquefois les deux détails à la fois).

Dans un CE1 musulman de Constantine, à titre d'exemple, nous obtenons les résultats suivants : (élèves de 7; à 14;8).

Même schéma total : 8/40 (7;10, 8;7, 8;11, 9;5, 10;1, 10;2, 10;11, 11;1)
Différence totale : 15/40 (allure générale - tête, cou. pattes - bosse)
Différence partielle (bosse) : 9/40 (8;6, 8;8, 9;, 9;, 9;, 9;6, 9;7, 9;7, 13;9)
Différence partielle (cou) : 4/40 (7;11, 8;11, 9;, 9;7)
Différence partielle (cou et bosse) — (le corps et les membres étant identiques) : 2/40 (9;1, 9;3)
Différence partielle (les pattes) : 1/40 (7;10)
Néant : 1/40.

Nous ne terminerons pas ce bref exposé sur la schématisation sans signaler l'importance de l'influence magistrale sur la constitution ou la réduction des schémas primitifs.

Cette influence est d'ailleurs plus forte, semble-t-il, chez les petits Musulmans qui, en somme, ne reçoivent une formation intellectuelle scolaire que de la part du maître d'école, tandis que les petits Européens, subissent aussi, dans une certaine mesure, les influences intellectuelles du milieu familial (lectures, croquis ou dessins, livres d'images, etc...).

Voici un exemple qui souligne la perméabilité de l'enfant musulman à l'influence magistrale : nous avons fait dessiner un chien et un chat dans un CE 1ère année ; quelques jours après, nous avons demandé au maître de la classe de dessiner un chat « classique » au tableau noir et de le faire copier. La semaine suivante, nous nous sommes rendu dans la même classe et nous avons, à nou-

veau, demandé aux élèves de dessiner, de mémoire, un chien et un chat.

Nous avons alors obtenu les résultats ci-après :

7;7	même schéma personnel du chat — mais la tête du chat est empruntée au dessin du maître	— Chien le même que la première fois
7;8	chat du maître	— chien shéma personnel
8;	chat du maître	— chien personnel
8;2	chat du maître	— chien personnel
8;4	chat du maître	— chien personnel mais tête du chat magistral
8;5	chat du maître	— chien personnel
8;8	chat du maître	— chien personnel
8;9	chat du maître	— chien personnel
8;9	chat du maître	— chien personnel
8;9	chat du maître	— Chien personnel, légèrement modifié
8;9	chat du maître	— chien personnel
8;10	chat du maître	— chien personnel
8;11	chat du maître	— chien personnel
9;	chat du maître	— chien personnel
9;1	chat du maître	— chien personnel
9;1	chat du maître	— chien personnel
9;3	chat du maître	— chien personnel
9;4	chat schéma personnel	— chien même schéma person.
9;4	chat schéma personnel	— chien schéma personnel
9;5	chat schéma personnel	— chien schéma personnel
9;7	chat du maître	— chien schéma personnel
9;11	chat informe	— chien personnel
10;	chat personnel	— chien personnel
10;1	chat du maître	— chien personnel
10;1	chat du maître	— chien personnel
10;3	chat du maître	— chien personnel
10;8	chat du maître	— chien personnel
10;10	chat du maître	— chien personnel
11;	chat du maître	— chien personnel
11;2	chat du maître	— chien personnel
11;4	chat du maître	— chien personnel
11;5	chat du maître	— chien personnel
11;7	chat du maître	— chien personnel
12;1	chat du maître	— chien personnel
13;6	chat du maître	— chien personnel
14;5	chat du maître	— chien personnel

Sur 36 élèves, 30 adoptèrent le chat dessiné par le maître, 1 modifia la tête de son schéma personnel du chat en fonction du dessin magistral ; 5 seulement conservèrent

leur premier schéma. Il faut noter aussi que 2 élèves modifièrent la représentation de leur chien en fonction de celle du chat nouvellement adoptée (8;4 et 8;9).

La même expérience est plus difficile à conduire en milieu européen, car, déjà au CE1, les enfants ont subi de multiples influences qui modifient leurs schémas personnels. D'autre part, une étude comparative réalisée au niveau CP s'avère très délicate car les enfants n'ont pas encore maîtrisé leurs gestes graphiques (surtout les petits musulmans) et les réalisations sont très difficiles à interpréter. Cette étude doit être conduite patiemment pendant de longues années.

Quoiqu'il en soit, comme nous l'avons déjà dit, les résultats actuellement obtenus semblent montrer que le petit Musulman subit plus directement l'influence magistrale.

Nous allons voir maintenant, si d'autres caractéristiques enfantines propres au dessin, peuvent se retrouver dans les œuvres graphiques des petits Nord-Africains.

CHAPITRE II

Étude du réalisme enfantin en milieux nord-africains

NOUS avons voulu aussi vérifier les nombreuses observations de Luquet groupées sous la rubrique « réalisme intellectuel enfantin ». Ce réalisme est caractérisé essentiellement comme nous l'avons déjà vu, par : — la représentation d'éléments abstraits, — le détachement des détails, — la transparence, — la représentation en plan, — le rabattement, — le changement de point de vue.

Nous avons recueilli deux groupes de dessins en fonction du sujet donné :

1°) Des dessins à vue : la salle de classe, la chaise et le bureau du maître, la chaise seule présentée de face, le bureau seul vu de face, le visage du camarade, une

porte, un poêle, la copie de dessins géométriques etc..., au total 681 dessins.

2°) Des dessins suggérés (de mémoire) : A) Un homme assis sur une chaise (50 dessins) — Un cycliste (72 dessins) — Un cavalier (180 dessins) — Un homme qui tient un parapluie (59 dessins) — Un chasseur (114 dessins).

B) Une bobine de fil (217 dessins) — Un pot de fleurs (71 dessins) — Une automobile (124 dessins) — Un moulin à café (135 dessins) — Une locomotive (194 dessins) — Une maison (503 dessins) — Un œuf (96 dessins) — Divers (50 dessins).

Nos observations portent sur 1761 dessins de petits Musulmans et 785 dessins de petits Européens.

L'étude des dessins à vue.

L'étude des dessins à vue nous a permis de découvrir l'importance prise par la manière de donner le sujet. Ainsi, dans une première série d'expériences, nous avons demandé à des Musulmans d'une classe d'initiation de 12 élèves et à des Musulmans de 2 Cours Elémentaires 1ère année (70 élèves) de « dessiner la salle de classe » pensant avoir été assez explicite. Quelle ne fut pas notre surprise de constater que la majorité des élèves de la classe d'initiation et une grande partie des élèves des Cours Elémentaires avaient représenté simplement une maison vue de l'extérieur. Nous pensions que les élèves traduiraient graphiquement ce qu'ils voyaient autour d'eux, et nous récoltions des dessins de maisons anonymes. Voici d'ailleurs des précisions sur ces premiers résultats :

1°) Classe d'initiation : 12 élèves de 5;10 à 12;8. Ont dessiné une maison quelconque : 9/12 soit 75 % (6;6, 7;1, 7;5, 7;6, 7;7, 7;9, 8;5, 9;9, 10;6) (dont deux transparentes : 6;6 et 7;1). Ont représenté ce qu'ils savaient de la classe et non ce qu'ils voyaient devant eux ou autour d'eux : 2 élèves sur 12 (6; et 12;8 — 1 élève a simplement représenté un tableau noir (5;10). Donc tous les élèves ont dessiné en réalisme intellectuel.

2°) Cours Elémentaire 1ère année (Bgm) 38 élèves de 7;5 à 14;3. Ont représenté une maison vue de l'extérieur : 14/38 (7;5, 8;1, 8;11, 9;3, 9;3, 9;6, 9;7, 9;9, 10;9, 11;2, 11;3, 12;, 13;4, 14;1) soit 36,8 % (dont 12 transparentes). Ont représenté ce qu'ils savaient de la classe (mélan-

- Constantine -

- Un défilé de soldats -

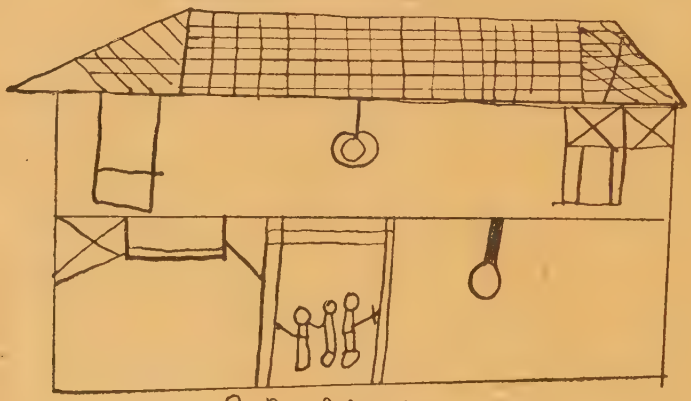
- K.A. 11,5. Mus. CE 1. -

- M A 8,4. Mus. CE 1 -

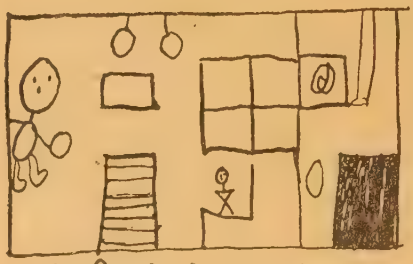
- une dame -

- G.O. 5,11. fille Musu CI -

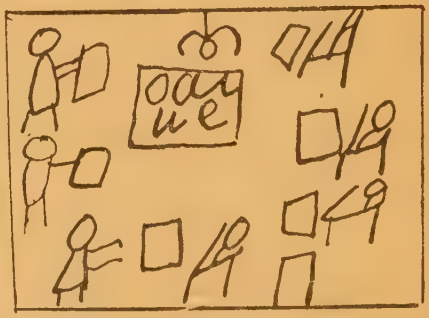
- La salle de classe -



R.B. 9,3. Mus. C.E.1.



- Z.R. 9, Mus. CE1 -



- D.B. 8,9. Musu. C.E.1. -

collection G. Rioux

geant les points de vue, utilisant le rabattement, la transparence, etc) 24 élèves sur 38 soit 63,15 %.

Cours Elémentaire 1ère année (Pgm) 32 élèves de 7;11 à 13;8. Ont représenté une maison vue de l'extérieur : 10 élèves sur 32 soit 31,25 % (7;11, 8;4, 8;6, 8;11, 10;, 10;3, 10;8, 10;8, 12;3, 13;1) (dont 4 transparentes). Ont dessiné la salle en « réalisme intellectuel » 22/32 (dont 2 en représentant la salle uniquement en plan).

Nous avons repris ensuite l'expérience dans les Cours Elémentaires musulmans, en demandant aux élèves de dessiner la salle de classe «telle qu'ils la voyaient». Les maisons vues de l'extérieur ont alors disparu de nos résultats. Les élèves ont représenté cette fois soit la face du mur qui se trouvait devant eux avec les détails scolaires (tableaux, bureau, gravures), soit une partie de cette face, éliminant tout ce qui s'interposait entre eux et elle. Les changements de point de vue ont disparu.

Voici les résultats obtenus dans la classe du CE1 (Cgm) 22 élèves de 7;10 à 13;7. Ont représenté la face du mur qu'ils voyaient 9/22. Ont représenté une partie du mur : 9/22. Ont essayé de représenter les objets ou camarades qui s'interposaient entre eux et le mur : 4/22 (8;2, 9;6, 9;9, 11;8).

Les résultats se trouvaient totalement modifiés en fonction de la manière dont était présenté le sujet : Lors de la première expérience les enfants traduisaient ce qu'ils savaient de la salle de classe (une salle dans une maison ou une salle qu'ils reconstituaient en plan avec le matériel scolaire et des élèves représentés en élévation), tandis que lors de la seconde expérience, ils essayaient de montrer ce qu'ils voyaient effectivement (cf. planche XIII).

Nous n'avons pas manqué, par la suite, de bien spécifier, lors de nos séances de dessin à vue, qu'il fallait représenter ce que les élèves voyaient devant eux : les objets tels qu'ils se présentaient. Cela ne nous a pas empêché, malgré tout, de vérifier en milieux Musulmans et Européens toutes les observations de Luquet. Ainsi dans la représentation d'un bureau vu de face et de sa chaise placée derrière, nous relevons les caractéristiques essentielles suivantes qui vont en s'atténuant au fur et à mesure de la scolarité :

1°) Les élèves représentent isolément, le bureau et la chaise. 2°) La chaise est représentée de profil, parce que plus facilement reconnaissable. (« Loi de l'exempla-

rité » de Luquet). Très souvent les enfants dessinent le tiroir du bureau qui n'est pourtant pas visible ; les pieds de la chaise sont quelquefois rabattus ou placés sur la même ligne....

Les résultats d'un CE1, Musulmans de Constantine (37 élèves de 7;6 à 14;4 sont les suivants : Ont réalisé une représentation visuelle exacte : 0/37. Ont séparé les deux éléments (chaise et bureau) 37/37 (la chaise n'est pas reconnaissable si elle est placée derrière le bureau). Ont dessiné le tiroir pourtant invisible 16/37 élèves (puisqu'il existe). Ont représenté la chaise de profil parce que plus caractéristique 37/37. Ont dessiné le bureau en plan 8/37 (pour représenter les objets qui se trouvent dessus).

Nous retrouvons les mêmes caractéristiques dans les dessins de la chaise seule et du bureau seul, présentés de face. Le réalisme intellectuel est alors même plus poussé, car l'enfant ayant moins de temps à employer pour représenter l'ensemble s'attache encore plus au détail.

Ainsi, dans un CM1 (7 élèves Musulmans de 10;4 à 14;6) 2 élèves (12;3 et 14;6) représentent le tiroir qu'ils ne voient pourtant pas, et l'un d'eux (12;3) y ajoute même le trousseau de clés qu'il sait pendre à la serrure.

Voici d'ailleurs les résultats obtenus dans cette classe : Bureau représenté de face tel qu'il est vu effectivement : 1/7 (10;4) soit 14,2 % environ. Bureau représenté en plan (vue aérienne) 4/7 (13;1, 13;3, 13;4, 13;11) soit 57,14 % (les élèves dessinent même les objets qui se trouvent sur le bureau et qu'ils ne voient pourtant pas tous). Pieds du bureau en rabattement 1/7 (13;11) soit 14,2 %. Tiroir 2/7 (12;3, 14;6) soit 28,5 % environ.

Dans un CE1 (20 élèves Musulmans de 7;7 à 12;) pour le même dessin à vue, le tiroir pourtant invisible est représenté par 11 élèves sur 20 (soit 55 %) et dans une classe d'initiation 6 fois sur 11 (soit 55,5 %). Dans un CE2 d'Européens une chaise dessinée à vue, de face, est reproduite de profil (car plus caractéristique) par 22 élèves sur 40 (de 7;3 à 12;1), 19 fois les 4 pieds de la chaise sont placés sur la même ligne. Dans les CP1 et les CI, 40 % des élèves écrivent le nom de l'objet sous sa représentation (surtout les petits musulmans). Le nom fait partie de l'objet. La porte de la salle de classe est, en général, représentée de face sous la forme d'un quadrilatère et le loquet (qui est le détail le moins oublié, car il est l'objet le plus utile après la porte elle même) est dessiné surtout de profil et exagéré (en quelque sorte rabattu sur la porte). Quelques élèves,

surtout les petits Musulmans des CE qui dominent suffisamment le geste graphique pour représenter tout ce qu'ils veulent, ajoutent à la porte qu'ils ont sous les yeux, des serrures rustiques et même des grillages ou des judas que la porte de leur maison possède, ou qu'ils ont vus.

Voici par exemple le résultat d'une expérience dans un CE1 — Musulmans de Constantine — de 39 élèves (de 7;6 à 14;3) (la porte à dessiner étant légèrement entrebaillée) :

1) porte dessinée entrebaillée : 0/39

2) porte dessinée de face : 39/39

3) détails remarqués le plus souvent (dans l'ordre) : loquets 31/39 (dont 14 loquets rabattus sur la porte) — serrures : 16/39 — grillages ou judas (que ne possède pas la porte de la classe) : 7/39 (8;2. 8;9, 8;10, 9;1, 9;5, 10;8, 11;) — gonds (pourtant pas visibles de la place des élèves) : 6/39 (7;6, 7;10, 8;6, 9;3, 10;, 10;8) — ferrures (n'existant pas sur la porte-modèle) : 5/39 (7;6, 9;3, 10;2, 11;3, 11;5). D'autre part 6/39 n'ont pas oublié les chambranles (8;7. 8;9, 9;3, 9;5, 10;8, 11;).

Dans les Cours Moyens (de Musulmans ou d'Européens) le dessin à vue est moins riche de détails caractéristiques bien précis : ainsi, la porte est de forme géométrique, soigneusement tracée à la règle, d'aspect froid, le dessin devient une tâche scolaire, et l'on ne sent plus le plaisir que l'enfant a eu à dessiner ce qu'il savait, comme dans les classes antérieures.

Dans le dessin à vue du visage d'un camarade, le réalisme intellectuel apparait aussi nettement. Le dessin du visage est l'une des premières réalisations graphiques de l'enfant qu'il renouvelle toujours avec joie. L'enfant, si tôt le sujet du dessin connu, ne regarde même pas son camarade (surtout dans les classes au dessous du CM) et tous les élèves étant têtes nues, il n'oublie pas de représenter le chapeau que son camarade porte habituellement mais il oublie quelquefois les cheveux ou le front ; par contre, les yeux ne sont jamais omis, ni le nez... La bouche est quelquefois représentée ouverte pour montrer les dents ou la langue...

Les dessins réalisés par ce CE1 (Musulmans de Constantine) reflettent bien les résultats d'ensemble obtenus : 38 élèves de 7;6 à 14;3. Ont représenté le visage de face : 35/38, de profil : 2/38 (8;3, 10;1), à la fois de profil et de face : 1/38 (8;3). — Détails représentés : les yeux 38/38, le nez 37/38, le menton 36/38, la bouche 35/38, le front 31/38, les oreilles 30/38, les cheveux 13/38. Ont représenté leur camarade coiffé alors qu'il était tête nue : 5/38 (9;1, 9;8, 0;8, 11;2, 11;5).—

Bouche ouverte : 10/38 (7;6, 7;10, 8;, 8;6, 9;3, 9;8, 9;8, 9;8, 9;9, 9;10) — Front très petit : 12/ (7;6, 7;10, 8;, 8;6, 8;9, 8;10, 8;11, 8;11, 9;1, 9;8, 9;9, 11;2). — Oreilles trop grandes : 22/38 (7;6, 7;10, 8;, 8;6, 8;7, 8;9, 8;10, 8;11, 8;11, 9;1, 9;5, 9;6, 9;8, 9;8, 9;9, 9;10, 9;11, 10;11, 11;, 11;2, 11;5, 11;11).

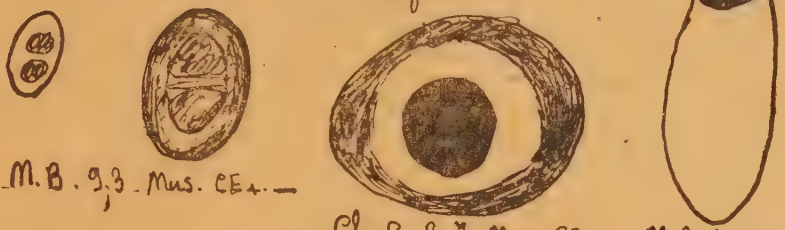
Evidemment, les proportions ne sont pas respectées, car l'enfant ne les saisit pas nettement. Les dessins du visage réalisés par les petits Nord-Africains confirment les observations déjà faites sur les petits Européens et ne révèlent rien de spécifique (contrairement, comme nous l'avons déjà vu, à ce qu'avait observé Probst au sujet des oreilles). Les remarques des spécialistes pour chaque détail du visage s'appliquent exactement aux réalisations des petits Nord-Africains : les enfants oublient le plus souvent de réserver la place du front dans le visage ; les yeux placés au petit bonheur par les plus jeunes enfants, sont représentés d'abord par un point ou un rond, le nez représenté d'abord par un point ne trouve sa forme qu'assez tard, la bouche évolue du simple trait horizontal à sa représentation correcte en passant par le dessin d'un rond bien souvent garni de dents ; les oreilles sont disproportionnées etc, etc (1).

Les dessins suggérés nous révèlent aussi les mêmes caractéristiques déjà connues. Ainsi le dessin de la bobine de fil, prouve que les enfants dessinent longtemps cet objet en « réalisme intellectuel ». Nous en trouvons de nombreux exemples même dans les Cours Moyens 1ère année d'Européens et de Musulmans. Mais il semble que le pourcentage soit supérieur en milieu scolaire musulman où l'entraînement au dessin doit être moins poussé, au profit des leçons de langue française. En général, la bobine est représentée avec ses deux faces rabattues : l'enfant dessine donc 2 cercles reliés par un simple trait, ce qui donne au dessin, l'apparence d'un haltère. Ensuite, l'enfant un peu plus entraîné, épaissit le trait de liaison et ajoute un point au milieu du cercle. La bobine ressemble alors étrangement à un appareil acoustique de téléphone. Certains élèves se trouvant dans la phase terminale de leur

(1) (Cf. par exemple : Sully op. cit. pages 467, 470, 471, 472 ; Rouma op. cit., pages 41, 42, 43, 44 ; Marcillat op. cit., pages 27, 28 etc...)

- Constantine -

- Un œuf. -

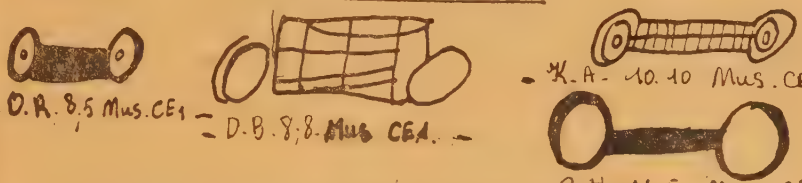


- M.B. 9,3 Mus. CE1. -

- Ch. P. 8,7. Mus. CE1. -

M.A. 7,10. Mus CE1

- Une bobine -



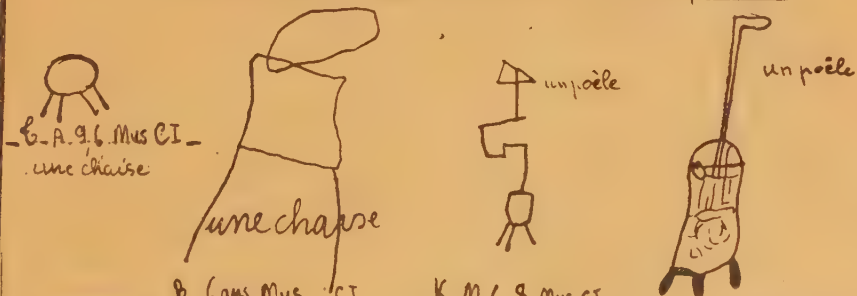
- D.R. 8,5 Mus. CE1 -

- D.B. 8,8. Mus CE1. -

- K.A. 10.10 Mus. CE1. -

- S.H. 11,5. Mus. CE1. -

- Dessin à vue - Une chaise - Un poêle -

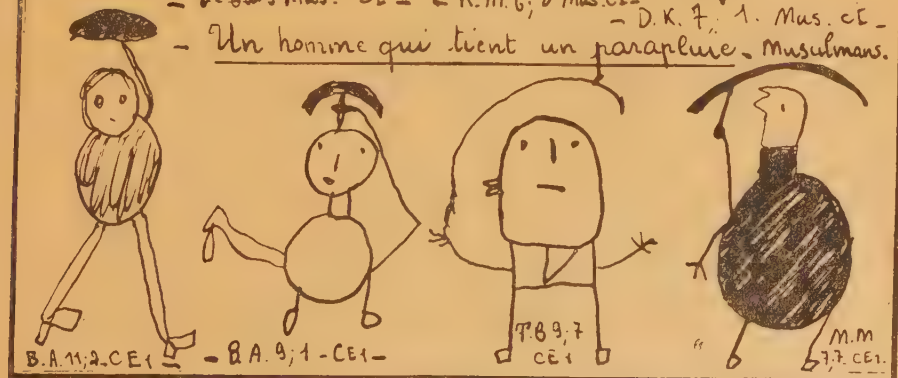


- B. 6ans Mus. CI. -

- K.M. 6,8 Mus. CI. -

- D.K. 7,1. Mus. CI. -

- Un homme qui tient un parapluie - Musulmans.



B.A. 11,2 CE1

- B.A. 9,1 - CE1 -

T.B. 9,7 CE1

M.M. 7,7. CE1.

scolarité primaire ne savent pas dessiner la bobine de fil autrement, même quand celle-ci est montrée pendant quelques secondes. En général, l'enfant arrive cependant à la représentation correcte de la bobine vue de profil (soit debout, posée sur une de ses bases, soit allongée sur ses deux bords épais) en passant par certaines phases intermédiaires depuis les premières que nous venons de signaler. On trouve alors des bobines correctement dessinées, mais laissant voir, par transparence, le canal central qui aboutit aux deux orifices extérieurs, ou alors, le dessin étant correctement présenté de profil, il est coupé géométriquement en trois parties nettement distinctes : le cylindre central et les « deux roues ». Enfin, au stade du réalisme visuel, la bobine est représentée sous la forme d'un cylindre obtenu graphiquement par enroulement du fil (voir planche XIV).

Voici quelques résultats obtenus en milieu musulman de Constantine :

Classe d'initiation de 25 élèves (6;4 à 11;5). Dessins en réalisme intellectuel : 24/25 soit 96 %. — Réalisme visuel : 1/25 (6;7). — Bobines en forme d'haltères : 9/25 (6;4, 6;4, 6;6, 6;6, 6;6, 7;7, 9;, 9;1, 10;10). — Bobine en forme de « téléphone » 15/25 (6;6, 6;10, 7;4, 7;5, 7;6, 7;7, 7;7, 7;8, 7;10, 8;1, 8;11, 9;5, 10;4, 10;8, 11;5).

Classe d'initiation de 28 élèves de 5;5 à 10;2. Dessins en réalisme visuel : 4/28 (7;, 7;2, 8;2, 10;2). — En réalisme intellectuel : 25/28.

Dans un cours Elémentaire 1ère année de 31 élèves de 7;5 à 14;3. — 2 élèves seulement dessinent la bobine en réalisme visuel (8;10 et 14;3). — En réalisme intellectuel : 29/31 ; a) sous forme d'haltères : 18/31 (7;5, 7;6, 7;10, 8;, 8;2, 8;7, 8;7, 8;8, 9;, 9;2, 9;9, 10;1, 11;, 11;2, 11;4, 11;5, 12;, 13;4) ; b) sous forme de téléphone : 11/31 ((8;3, 8;5, 8;6, 8;10, 9;, 9;1, 9;2, 9;8, 10;4, 10;10, 13;).

Dans un autre CE1 de 34 élèves de 7;10 à 13;7. — 7 enfants dessinent en réalisme visuel et 27 en réalisme intellectuel.

Dans un CM1 de 26 élèves de 9;1 à 14;11. — 11 élèves représentent correctement la bobine, 15 dessinent encore en réalisme intellectuel ; tous sous forme d'appareil accoustique (9;11, 10;9, 11;3, 11;5, 11;11, 12;1, 12;2, 12;2, 12;4, 12;6, 12;8, 13;8, 13;9, 14;11, 14;11) etc...

Dans la représentation d'un pot de fleurs, de mémoire, nous retrouvons tous les exemples qui peuvent illustrer la définition du réalisme intellectuel donnée par Luquet. Mais la caractérisique essentielle c'est, ici, la transparence. Les enfants représentent les racines des plantes vues à travers le pot, quelquefois même la terre et l'épaisseur

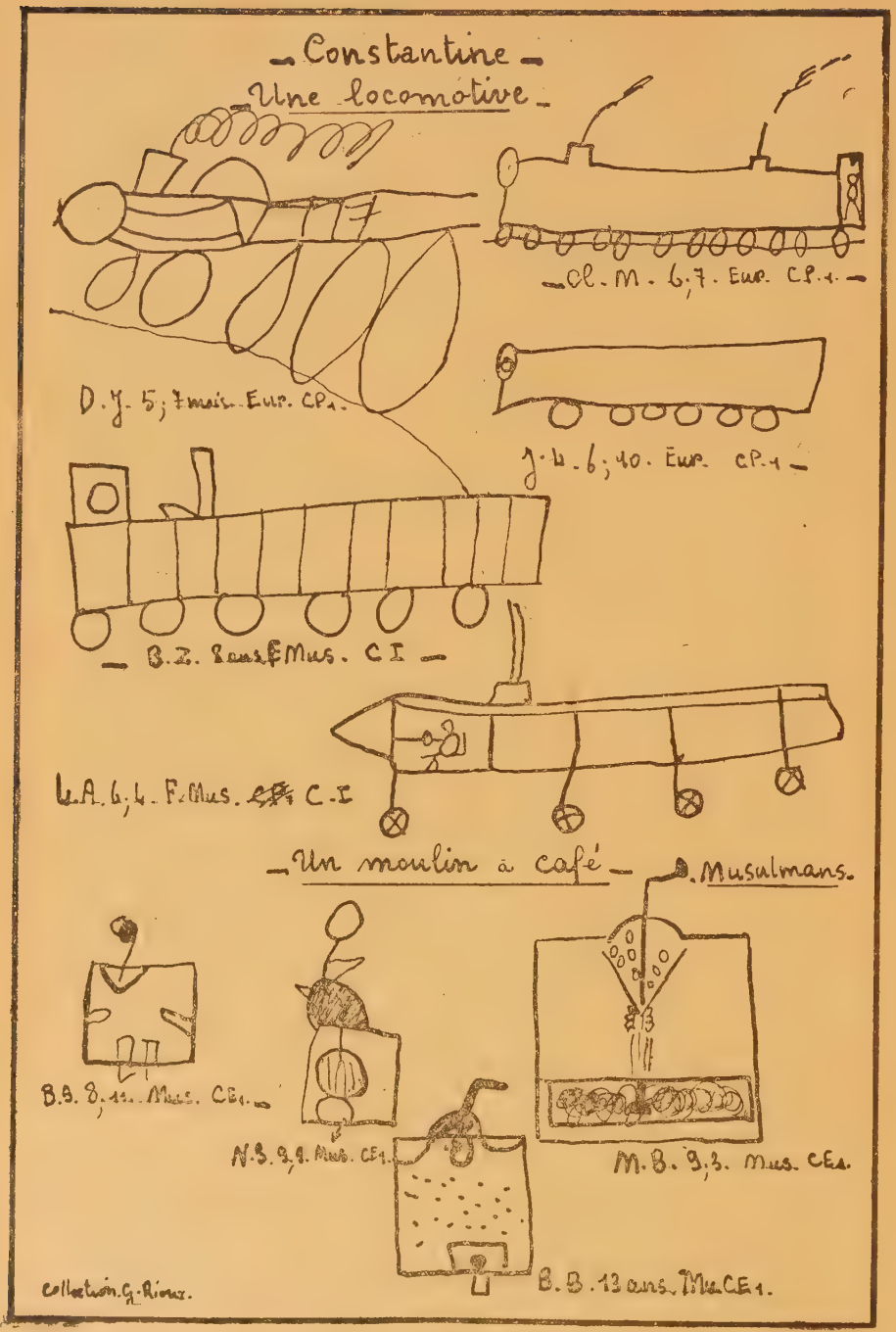
du pot... Une minorité indique même le trou qui se trouve sous le pot, en « rabattant » le fond sous la forme d'un cercle qui se détache du tronc de cône renversé... Deux ou trois sur 71, ont représenté le pot renversé, les plantes sortant en somme par le fond du vase, tandis que la grande base reposait sur le sol...

Ci-après un exemple des résultats obtenus : CE1 (Musulmans de Constantine) 39 élèves de 7;6 à 14;3 : Dessins corrects (réalisme visuel) 23/39, dessins en réalisme intellectuel 14/39 (8;3, 8;6, 8;11, 8;11, 9;, 9;3, 9;6 9;8, 9;8, 11;, 11;2, 11;4, 11;5, 13;). N'ont pas su dessiner un pot de fleurs 2/39 (7;10 et 8;).

Le dessin d'une automobile nous montre aussi l'importance de la transparence : ainsi, dans une classe de 39 élèves (CE1 - F.M.) 30/39 laissent voir l'intérieur de la voiture à travers l'opacité de la carrosserie, 31/39 dessinent en « réalisme intellectuel » (transparence, rabattement, changement de point de vue : voiture de profil, capot et phares de face, légendes, détachement de détails). Mêmes résultats dans la représentation d'une locomotive. Ce qui frappe alors les enfants ce sont les roues, la cheminée qui fume, les dômes et les tampons. Ainsi, l'un d'entre eux représente 14 roues d'un seul côté, un autre 12. Un dessin révèle l'existence d'une locomotive avec 2 cheminées crachant le feu. Un autre nous montre une locomotive avec 12 dômes (ce détail intrigue l'enfant et il le prouve bien). Peu d'élèves figurent les rails, et s'ils le font, ceux-ci sont extérieurs à la locomotive, pour bien montrer les barres transversales....

Comme nous l'avons déjà signalé, il y a quelquefois incompréhension du sujet chez les petits Musulmans des classes d'initiation qui confondent alors wagon et locomotive (et quelquefois autorail). Mais les déformations caractéristiques sont enregistrées aussi bien chez les petits Européens que chez les petits Musulmans (planche XV).

Voici les résultats recueillis dans un CP1 d'Européens (23 élèves de 5;7 à 9;2). — Dessins en réalisme intellectuel : 23/23 — Représentation de la cheminée : 18/23 (2 seulement ne fument pas) — Dômes : 14/23 (l'un d'entre eux (9;2) en place 5) — Tampons : 6/23 — Roues : 19/23 (l'un place 14 roues (6;), un autre 12 (6;7), un troisième 11 (7;3), 1 a dessiné le chasse-neige (6;6), 3 ont rabattu l'avant de la locomotive (6;2, 6;6, 6;7), 1 a dessiné les rails (7;8), 3 ont représenté le mécanicien (5;2, 6;1, 7;8).


Constantine
Une locomotive
Cl. M. 6;7. Eur. CP.1.
D.J. 5;7 mois. Eur. CP.1.
J.L. 6;10. Eur. CP.1
B.Z. 8 ans. Mus. CI
L.A. 6;4. F. Mus. CI
Un moulin à café
Musulmans.
B.B. 8;11. Mus. CE1.
N.S. 9;9. Mus. CE1.
M.B. 9;3. Mus. CE1.
B.B. 13 ans. Mus. CE1.
Collection G. Rimez.

Les élèves des CM1 donnent à leur représentation une allure moins vivante, le réalisme intellectuel disparait pour faire place à un réalisme visuel de convention. (Un souvenir d'image sert en principe de guide : les lignes sont tracées à la règle, comme pour illustrer un devoir de classe).

Par transparence, le moulin à café laisse voir quelquefois la vis intérieure et même le café en grains qui tombe ensuite en poudre au fond du tiroir. Les détails les plus souvent représentés (et grossis) sont dans l'ordre : la manivelle, le dôme, le tiroir, et le bouton du tiroir (planche XV).

Voici, par exemple, les résultats obtenus dans une classe d'initiation (Musulmans). Tous les dessins sont des « définitions », aucun relief. Le moulin est vu de face : 18 élèves (de 5;11 à 9;10) — Manivelle (très longue et poignée grossie) 17/18 soit 94,5 % — Dôme : 16/18 (88,8 %) — Tiroir 9/18 (50 %) — Bouton de tiroir 7/18 (38,8 %). 2 élèves représentent la vis centrale (6;4, 6;5) soit 11 % environ.

Par contre, dans unCE1 de 33 élèves (Musulmans) de 7;6 à 14;3 nous obtenons : Manivelle : 33/33 = 100 % — Dôme : 33/33 = 100 %. Tiroir : 30/33 = 93,5 %— Bouton de tiroir : 29/33 = 92,1 % — Moulins transparents : 3/33 (2, vis centrale (8;7 et 13;2), 1, café (13;).

Ci-après un tableau comparatif, réalisé avec ces 2 classes d'enfants musulmans et un CP1 d'Européens.

Classes	Détails représentés				Détails vus par transparence
	Manivelle	Dôme	Tiroir	Bouton au tiroir	
CI (F.M.)	94,44 %	88,88 %	50 %	38,88 %	11 %
CP1 (Europ.)	100 %	42 %	53,85 %	50 %	3,84 %
CE1 (F.M.)	100 %	100 %	93,9 %	92,1 %	9,09 %

L'étude de la représentation de la maison est particulièrement intéressante ; elle montre que tous les enfants Français et Français-Musulmans nord-africains (et enfants d'Europe, dont les dessins nous sont révélés par les ouvrages spécialisés) dessinent selon les mêmes caractéristiques. En ce qui nous concerne, les 603 dessins de maisons que nous avons recueillis auraient pu être moins nombreux, puisque les seuls dessins obtenus dans une

même école de Constantine suffisent pour passer en revue tous les spécimens possibles de cette interprétation. Toutefois, certaines caractéristiques propres à l'Afrique du Nord, et surtout au milieu kabyle, qui n'avaient pas été suffisamment mises en relief par le dessin de la maison au crayon noir, l'ont été par la suite grâce à l'application du test des maisons de Mme Minkowska. Nous réserverons un développement spécial à cette caractéristique et nous ne donnerons ici que les résultats obtenus avc le dessin de la maison au crayon noir, chaque enfant n'ayant dessiné au maximum que 2 maisons.

Voici les résultats obtenus dans une même école de Constantine pour les 4 cours suivants : CI, CP1, CE1 et CM (Français-Musu'mans).
Représentation de la porte : CI et CP1 75/179 - CE1 90/106 - CM 35/40
Représentation du toit : CI et CP1 98/179 - CE1 92/106 - CM 40/40
Fenêtres placées sur les arêtes de la façade aulieu d'être placées sur la façade à une certaine distance des bords : CI et CP1 29/179 - CE1 20/106 - CM 3/40.

Rabattement : A) 1 seul mur latéral rabattu et présenté sur le même plan que la face principale : CI et CP1 48/179 - CE1 21/106 - CM 11/40

B) Double rabattement, les deux côtés latéraux sont présentés sur le même plan que la face principale : CI et CP1 25/179 - CE1 18/106 - CM 9/40

Total des rabattements : CI et CP1 73/179 - CE1 39/106 - CM 20/40
Transparence (certains objets ou personnes vus par transparence) : CI et CP1 8/179 - CE1 8/106 - CM 1/40
Cheminées : CI et CP1 33/179 - CE1 63/106 - CM 16/40
Cheminées avec de la fumée : CI et CP1 23/179 - CE1 55/106 - CM 13/40
Cheminées représentées sur l'arête supérieure du toit et non sur la pente : CI et CP1 9/179 - CE1 48/106 - CM 9/40.

Toutes les maisons représentées ressemblent aux reproductions similaires que l'on trouve dans les livres spécialisés. D'abord très simple au cours de la première année de scolarité (bien souvent la porte et toit manquent : la maison est représentée par un quadrilatère), la maison s'enrichit par la suite pour être à peu près complète au CE1 et réaliser alors pleinement toutes les caractéristiques du réalisme intellectuel signalé par Luquet : l'enfant dessine ce qu'il sait, sans tenir compte des proportions, de la perpective et de l'opacité des murs ; souvent la cheminée est disproportionnée, la

porte minuscule est encadrée par 2 fenêtres immenses, etc... La cheminée au lieu d'être placée sur la pente se dresse sur l'arête du toit. Quelquefois, elle est perpendiculaire à la pente du toit, comme le montrent si bien les nombreux dessins de Simone Luquet op. cit., planche LXIV n°s 880 et 881 (Simone a alors 5;5(18)) — planche LXVII n° 891 (Simone 5;6(13)) — planche LXXXII (Simone 6;4(8)) — planche CI (Simone 6;7(26)) etc... La cheminée étant perpendiculaire à la pente du toit, se trouve donc inclinée par rapport au sol.... L'enfant dessine en faisant, par la pensée, le tour de la maison et représente chaque côté de la maison tel qu'on le voit de face. Si bien que les murs latéraux se trouvent « rabattus » sur le devant, et l'adulte croit voir la représentation d'un château fort avec deux tourelles flanquant le corps principal de face... L'enfant anime ensuite sa maison et l'on aperçoit les habitants à travers les murs. Les moindres détails sont souvent grossis : ampoules électriques et fils, bouteilles et verres sur la table etc... Nous avons rencontré un grand nombre de fenêtres dessinées contre les arêtes latérales du mur principal. Nous pensions voir dans cette représentation une caractéristique propre aux enfants musulmans, mais les mêmes résultats obtenus ici en milieu européen (bien qu'en moins grand nombre) nous prouvent que cette caractéristique est commune : l'enfant se sert du trait vertical de l'arête du mur et le complète par trois autres traits pour dessiner sa fenêtre. Les fenêtres se trouvent en définitive déplacées de part et d'autre de la porte et le mur paraît relativement immense et nu. (Peut-être est-ce aussi l'influence de l'architecture mauresque qui joue ? — les maisons mauresques possèdent, en effet, de petites fenêtres placées très haut qui paraissent alors situées très près des arêtes du mur à un enfant qui les regarde d'en bas).

Nous avons voulu aussi étudier l'évolution du réalisme intellectuel enfantin selon les sujets dessinés. Nous avons demandé à des élèves (petits Musulmans du CE1) de nous représenter, le même jour : une bo-

bine, une maison, un œuf et un pot de fleurs (dessins de mémoire). Chaque élève devait représenter ces 4 sujets. Nous avons pu remarquer que pour chaque sujet et pour chaque enfant, le réalisme intellectuel différait. Tel enfant qui représente par exemple la bobine comme un haltère, représente la maison correctement (ou inversement), tel autre représente bien la bobine, mais dessine le jaune d'œuf vu à travers sa coquille et les racines vues à travers le pot de fleurs. D'une façon générale, c'est le pot de fleurs qui se trouve le plus souvent correctement représenté, puis dans l'ordre : l'œuf, la maison, et enfin la bobine.

Les pourcentages obtenus sont les suivants : (Dessins « incorrectement » effectués) :

Pot de fleurs : 27 % environ
Œuf : 30 % environ
Maison : 36 % environ
Bobine : 60 % environ

Dans un CE1 (Musulmans) à titre d'exemple, nous avons trouvé les dessins suivants (34 élèves de 7;10 à 13;7) :

Pots de fleurs avec racines vues par transparence : 9/34 (8;1, 9;9, 9;11, 10;1, 10;5, 10;7, 10;11, 11;5, 13;)

Œufs : (l'enfant a dessiné le jaune ou l'épaisseur de la coquille ou les deux) 10/34 (7;10, 8;2, 8;6, 8;10, 10;7, 10;7 10;9, 11;1, 11;5, 13;7 ce dernier a représenté un poussin brisant sa coquille).

Maisons : (simple ou double rabattement et transparence) 12/34 (7;10 (une lampe électrique et une chaise vues par transparence), 8;3 (double rabattement), 8;6 (rabattement simple), 8;8 (cheminée perpendiculaire à la pente du toit), 9; (double rabattement), 9;8 (double rabattement), 9;9 (double rabattement et transparence), 10;1 (rabattement), 10;11 double rabattement), 11;1 (rabattement et transparence), 11;5 (rabattement et transparence), 12;2 (transparence)).

Bobine : 20/34 — formes d'haltères : 3/20 - appareil acoustique : 17/20.

Nous avons voulu aussi étudier l'influence des lectures, gravures et, d'une façon générale, du milieu sur la représentation enfantine. Nous avons constitué deux groupes homogènes de 16 élèves chacun dans un CE1 Musulman de Constantine. Dans le premier se trouvaient les enfants qui n'avaient jamais vu de bateaux (A). dans le second tous ceux qui en avaient vu (B). Nous

avons demandé à tous de dessiner le bateau qu'ils avaient vu ou d'en imaginer un. Evidemment, toute communication entre élèves était impossible. Le groupe A (qui avait déjà vu un bateau) a réalisé 15 dessins sur 16 en réalisme intellectuel (transparence, rabattement, fortes disproportions, poissons vus aussi par transparence et nombreux drapeaux tricolores...).Le groupe B nous a donné les résultats suivants : 3 dessins informes (9;7, 10;, 12;6), 1 bateau représenté simplement par un trapèze renversé (8;4), 10 dessins imitant les illustrations des abécédaires (bateau de papier), 2 bateaux avec cheminées (l'un avec 6 cheminées (10;), l'autre avec 2 (10;2). Donc, à part 3 élèves sur 16, tous les autres savaient ce qu'était un bateau sans en avoir réellement vu.

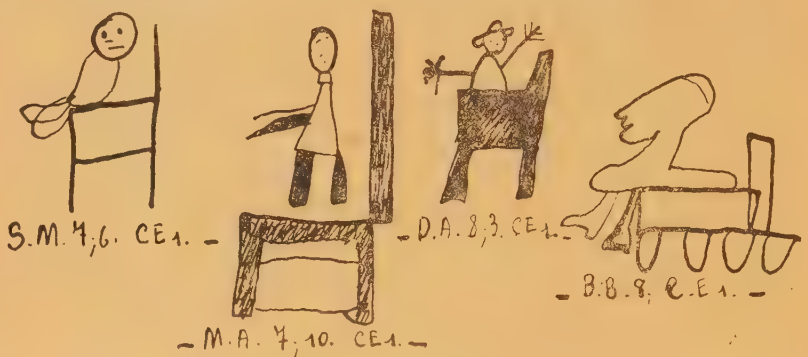
Bien souvent, comme le signalent différents auteurs (Rouma, Luquet, Frudhommeau etc...) l'enfant ne représente pas le bras inutile. Nous avons voulu le vérifier avec la représentation suggérée d'« *un homme qui tient un parapluie ouvert, parce qu'il pleut* ». Nous avons trouvé des personnages avec un seul bras jusqu'au niveau du CE. L'enfant représente soit de face, soit de profil, le bras qui tient le parapluie et ne dessine pas le second puisqu'il est inutile.

Ainsi dans un CE1 (39 élèves Musulmans âgés de 7;7 à 14;5 le jour de l'épreuve) nous avons découvert 8 dessins qui vérifient la remarque en question soit 23 % (âges de ces 8 élèves : 8;5, 8;10. 10;3, 11;2, 11;7, 12;, 13;2, 13;6) (planche XIV).

Le dessin du « chasseur » devait nous permettre de vérifier jusqu'à quel niveau scolaire, l'élève concrétise le trajet de la balle (l'enfant dessine un chasseur tirant sur un oiseau par exemple, et, il marque en pointillé le trajet de la balle).Nous avons trouvé cette caractéristique jusqu'au Cours Moyen 1ère année, mais elle atteint le maximum au CE. Il est vrai que les journaux d'enfants illustrés, entretiennent ce réalisme. On peut même se demander si l'enfant n'imite pas, à un moment donné, le dessin qu'il a vu, même si sa première pensée était de ne pas représenter la trajectoire de la balle ou la balle elle-même.

- Constantine -

- Un homme assis sur une chaise - Musulmans.

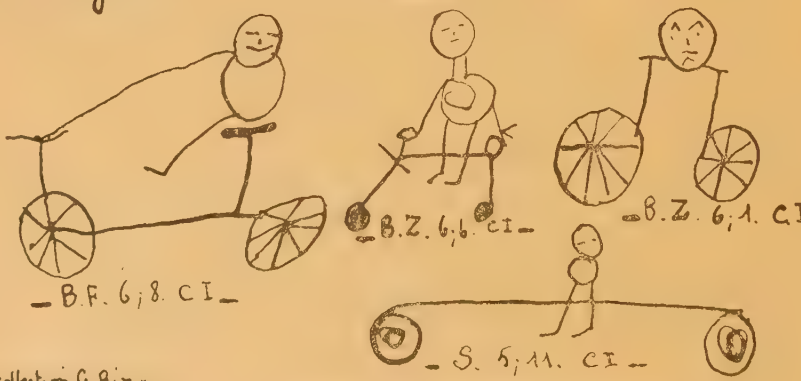


S.M. 7;6. CE1. - - M.A. 7;10. CE1. - - D.A. 8;3. CE1. - - B.B. 8; C.E 1. -

- Un chasseur - Musulmans -

D.B. 8;9. CE 1 - - B.A. 9;3. CE1. - - J.B. 9;5. CE 1. -

- Un cycliste - filles musulmanes. C.I. -



- B.F. 6;8. C I - - B.Z. 6;6. CI - - B.Z. 6;1. C.I. - - S. 5;11. CI -

collection G. Rioux

Voici par exemple, les résultats obtenus à Constantine dans un CE1 (Musulmans) de 39 élèves de 7;6 à 14;3 : Ont représenté la trajectoire 12 élèves sur 39 soit 30,7 % environ (8;8, 8;9, 8;11, 9;1, 9;3, 9;4, 9;6, 9;8, 9;11, 10;11, 11;2, 13;2) — Ont représenté la balle 8/39 soit 20,5 % (8;7, 8;9 (balle et trajectoire), 8;11 (balle et trajectoire), 9;1 (balle et trajectoire), 9;3 (balle), 9;4 (balle et trajectoire), 9;8 (balle et trajectoire), 13;2 (balle et trajectoire) (planche XVI).

Nous avons proposé d'autres sujets de dessin pour étudier la synthèse graphique chez l'enfant ou plutôt pour rechercher comment l'enfant situe un personnage dans une attitude caractéristique. Nous avons fait dessiner : un cycliste, un cavalier, un homme assis.

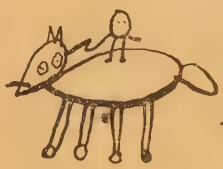
L'enfant installe difficilement un homme sur un cheval. Le cavalier plane au dessus de sa monture, debout ou assis, ou, au contraire, il s'enfonce dans le corps du cheval... Quelquefois, le cheval étant évidemment de profil selon la loi de l'exemplarité, le cavalier est représenté de face, en vertu de la même loi... L'enfant dessine donc un cheval, et un homme, mais non pas un cavalier. Les rênes s'allongent autant qu'il le faut pour relier le mors du cheval à la main du cavalier. Il n'est pas question d'allure dynamique jusqu'au Cours Moyen, (planche XVII).

Voici par exemple les résultats recueillis dans un CE1 (Musulmans de Constantine) : *Dessin d'un cavalier* : CE1 36 élèves de 7;9 à 13;6 : Tous les élèves dessinent en réalisme intellectuel : 36/36 — Cheval de profil gauche : 36/36 — Cheval de profil avec tête de face : 6/36 (8;, 8;6, 8;8, 10;6, 10;10, 11;) — Cheval à 4 pattes : 30/36 — Cheval à deux pattes : 5/36 (8;7, 8;9, 10;1, 10;6, 11;10) — Cheval à 3 pattes : 1/36 (8;6) — Cavalier debout : 7/36 (9;8, 9;8, 9;8, 9;10, 10;1, 11;10, 12;1) — Cavalier assis : 4/36 (9;10, 10;, 11;4, 13;6) — Cavalier enfoncé dans le corps de son cheval : 25/36 — Cavalier représenté de face : 29/36 — Cavalier représenté de profil : 7/36 (8;7, 8;11, 9;7, 9;8, 9;10, 10;6, 13;6).

Les résultats obtenus dans un CE1 d'Européens de Constantine, sont sensiblement les mêmes au point de vue psychologique. Toutefois, le trait est plus sûr car l'entraînement est supérieur. Ajoutons que très souvent dans ces dessins, une des deux jambes du cavalier est vue

– Constantine –

– Un Cavalier – Musulmans –



– N. A. 8;1. CE1. –

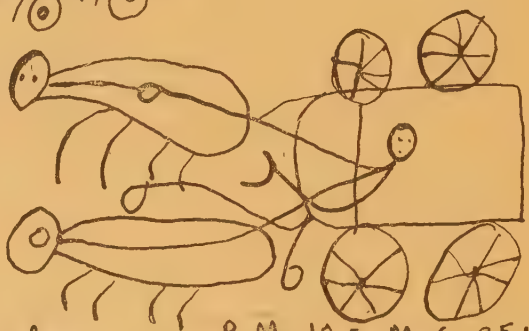
– K. K. 8;11. CE1. –

– A. S. 8;4. CE1. –

– Un cheval tirant une voiture –

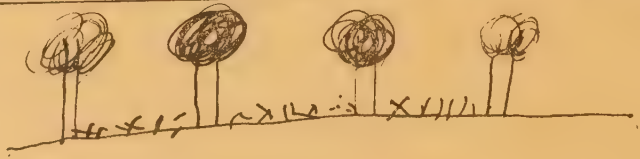
– Musulmans et Européens –

– Cl. A. 5;5. Eur. C.P. –



– B. M. 10;5. Mus. CE1. –

– Une route bordée d'arbres –



– B. A. 9;6..
– Mus. CM1

collection. G. Rieux.

par transparence. L'enfant n'efface pas, ne corrige pas. En effaçant, le cavalier n'aurait plus qu'une jambe; or, il faut montrer qu'il en a deux.

Il est aussi difficile de placer un cycliste sur sa selle. L'enfant commence par dessiner la bicyclette, puis, il essaye d'installer le cycliste. S'il le représente de face, le « bonhomme » se trouve alors debout sur le cadre, quelquefois sur la selle, mais, comparé à sa bicyclette, il semble être un lilliputien. D'autre fois, le cycliste se trouve engagé dans le cadre de sa bicyclette. S'il lui arrive d'être assis, ses bras sont trop courts. Deux traits de crayon les allongent jusqu'au guidon Les proportions ne sont pas respectées, et, pendant longtemps ces caractéristiques subsistent. Four certains enfants, les principales difficultés ne sont pas encore vaincues au CM. Comme le remarque Rouma (op. cit., page 79 « Le plus souvent, l'enfant au dessous de 8 ans, ne se rend pas compte du grotesque de son dessin » (même plus tard comme nous avons pu le vérifier). C'est surtout au niveau du CM que l'enfant arrive à critiquer le dessin qu'il vient de faire.

Le dessin d'un cycliste vu de face, sur une bicyclette représentée de profil, se prolonge assez tard : Chez les petits Musulmans de la classe d'Initiation (élèves débutants), 95 % dessinent le cycliste de face sur sa machine de profil(ou plutôt au dessus, ou à côté). Au CE1 nous trouvons encore, selon les classes, des pourcentages variant entre 60 et 85 % ; au CE2 entre 40 et 60 %. Au CM, le pourcentage est très variable selon l'enseignement que reçoivent les élèves (planche XVI).

Ainsi dans une classe d'initiation de Constantine sur 30 élèves de 5;8 à 9;10, 30 élèves sur 30 dessinent la bicyclette de profil et 27/30 représentent le cycliste de face. Dans un CE1 (Musulmans) de la même école (de 7;6 à 13;2), 36/37 dessinent la bicyclette de profil et 30/37 représentent le cycliste de face, 7/37 le dessinent de profil (9;8, 9;10, 9;11, 10;6, 10;11, 13;, 13;2).

Il est non moins difficile de faire asseoir un «Monsieur» graphiquement. En général, la chaise est représentée de profil, car elle est ainsi mieux reconnue. Mais l'homme reste debout, le plus souvent de face. Or, comme celui-ci est dessiné — en commençant par la tête — sans tenir compte de la grandeur de la chaise, on a l'impression de

voir un pantin sur une chaise (ou en vol plané au dessus). Quelquefois, l'homme est représenté de profil, assis ; mais son buste est minuscule, et ses jambes, comme des pilons, restent raides dans le prolongement du siège (planche XVI). Les disproportions subsistent jusqu'à la fin de la scolarité, à moins que l'intervention magistrale ne crée un schéma correct définitif, que l'enfant répète invariablement... Au CE, 86 % environ des élèves dessinent la chaise de profil ; 79 % représentent la chaise de profil avec l'homme de face. Pas un seul élève ne respecte encore les proportions.

Nous avons choisi aussi quelques sujets plus spécialement destinés à souligner l'évolution de la notion de perspective chez l'enfant. Nous avons demandé à des enfants de dessiner : une route bordée d'arbres, des soldats qui défilent, un grand jardin, une famille réunie autour de la table de la salle à manger. D'autre part, nous avons repris l'expérience de Clark. Comme nous l'avons déjà dit, la perspective chez l'enfant a préoccupé les chercheurs depuis les débuts des études sur le graphisme : dès 1891, Passy en France, Clark (1896) en Amérique, etc... Nous abordons sans doute pour la première fois cette étude en milieux nord-africains. Nos recherches nous permettent d'affirmer que l'enfant ne dessine jamais selon les lois de la perspective sans l'intervention du maître, avec une leçon spécialement consacrée à cette étude. Pour représenter une route bordée d'arbres, l'enfant qui débute se contente en général de tracer une rangée d'arbres ou deux ou trois arbres côte à côte. Quelquefois, deux rangées de deux arbres, parrallèles. Puis, pendant la seconde année de scolarité, les rangées d'arbres parallèles s'allongent. On rencontre souvent des rangées de dix à douze arbres. Quelques élèves « rabattent » aussi les arbres de part et d'autre de la route, et l'on a l'impression de voir une rangée d'arbres se réfléchissant dans un lac. Enfin d'autres élèves — très rares — donnent une vue aérienne des rangées d'arbres mais celles-ci restent parallèles, (sans ligne de fuite). Au CM1, ce sont les rabattements et les vues aériennes qui dominent. Enfin on trouve des rangées d'arbres en perspective lorsque le maître a déjà fait une leçon spéciale sur cette question.

Ci-après quelques résultats précis : En classe d'initiation (Musulmans - Constantine) dans une classe de 36 élèves de 6; à 11; après 7 mois de scolarité. Ne savent pas dessiner le sujet demandé : 8/36 (6;4, 7;, 7;4, 7;8, 8;9, 8;9, 10;1, 11;) — Dessinent autre chose : 2/38 (8; et 8;) (dessinent un pot de fleurs) — Une rangée d'arbres : 13/36 (6;, 6;1, 6;3, 6;4, 6;5, 6;7, 6;8, 7;, 7;8, 8;1, 8;5, 8;10, 9;2) — Un seul arbre : 1/36 (8;) — Deux rangées d'arbres parallèles : 12/36 (6;1, 6;2, 6;9, 7;2, 7;9, 7;9, 7;9, 7;11, 8;, 8,1, 10;3, 10;9) — Arbres « rabattus » de part et d'autre de la route : 0/36.

Dans un CE (Musulmans - Constantine) de 31 élèves de 7;9 à 13;6. Ne savent pas dessiner le sujet demandé : 0/31 — Dessinent autre chose : 0/31 — Une rangée d'arbres : 18/31 (7;9, 8;1, 8;5, 8;9, 9;, 9;, 9;7, 9;7, 9;8, 9;11, 10;1, 10;1, 10;6, 10;9, 11;4, 11;11, 12;8, 13;6) — Un seul arbre 0/31 — Deux rangées d'arbres parallèles 8/36 (8;2, 8;3, 8;8, 9;9, 9;11, 10;2, 10;2, 10;11) — Arbres « rabattus » 3/31 (9;6, 11;1, 3;) — Vue aérienne 2/31 (10;5, 12;1).

Dans un CM1 (Musulmans - Constantine) de 28 élèves de 9;2 à 15;. Ne savent pas dessiner le sujet demandé 0/28 — Dessinent autre chose 0/28 — Une rangée d'arbres 3/28 (10;10, 11;3, 15;) — Un seul arbre 1/28 (12;10) — Deux rangées d'arbres parallèles 13/28 (9;2, 10;10, 11;4, 11;5, 12;2, 12;3, 12;6, 12;6, 12;7, 13;4, 13;5, 13;6, 14) — Arbres rabattus de part et d'autre de la route 10/28 (10;, 11;2, 11;4, 11;7, 11;11, 11;11, 12;, 12;5, 15;, 15;) — Vue aérienne 1/28 (12;9)) (planche XVIII).

Il est difficile aussi de dessiner des soldats qui défilent. Les jeunes enfants se contentent de représenter un, ou plusieurs bonshommes de face, avec des fusils (quelquefois) mais, leurs réalisations ne donnent aucune impression de défilé. Les bonshommes son raides, figés, côte à côte. Un progrès consiste à représenter effectivement une rangée de personnages bien alignés. En classe d'initiation, on n'obtient, en principe, pas de meilleur résultat. Après la seconde année de scolarité, l'enfant superpose ses rangées sans toutefois traduire l'éloignement. Tous les hommes ont la même taille et sont présentés de face. Puis, quelques élèves essayent de traduire véritablement le défilé, par le profil. Les soldats, sont alors, alignés de profil, les uns derrière les autres. Et ce n'est que plus tard par le doublement des alignements que l'enfant donne enfin l'impression de soldats en marche (le profil entraînant le dynamisme des bras et des jambes) (planche XIII).

Dans un CE1 (Musulmans de Constantine) nous avons obtenu sur 30 élèves de 8; à 14;9, 20 représentations de face, pour 10 de profil. (Une douzaine seulement de dessins donnant légèrement l'impression d'un défilé.....).

Le repas de famille, nous ramène à toutes les caractéristiques du réalisme intellectuel : pas de perspective (sauf toutefois quelques timides essais de perspective aérienne au CM1) ; on constate des changements de points de vue, des rabattements, des disproportions entre les êtres et les choses. Même au Cours Moyen la difficulté n'est pas franchie, sauf par les enfants particulièrement doués et entraînés. D'ailleurs les enfants n'abordent pas ce thème avec beaucoup de joie. Par contre, la représentation d'un grand jardin est toujours bien accueillie et nous permet de suivre, dans des conditions très favorables, l'évolution de l'organisation perceptive de l'enfant. Dans les classes d'initiation après quelques mois de scolarité, les enfants représentent, presque tous, le jardin par une ou plusieurs fleurs alignées (quelquefois ce sont des arbres), 50 % environ des élèves placent un cadre autour des fleurs (pour figurer la cloture du jardin). Au cours de la troisième année de scolarité, la signification du dessin se précise ; 20 à 25 % environ des enfants placent une porte dans la cloture et organisent des allées. Les arbres sont alors vraiment des arbres. Certains élèves animent le jardin en y plaçant le jardinier. Des instruments aratoires traînent dans les coins ou sont soigneusement rangés... Enfin au CM1, on assiste à une représentation très convenable du jardin : celui-ci est le plus souvent dessiné en perspective aérienne...

Voici quelques résultats obtenus en milieu musulman à Constantine : Classe d'initiation 12 élèves de 5;7 à 8;4 (ils ont 5 mois de scolarité). Pas un seul n'a traduit une vision d'ensemble du jardin. La perception n'est pas organisée. Cependant 6/12 ont délimité le jardin (5;7, 5;9, 6;1, 7;7, 7;7, 8;4). — Presque tous ont dessiné une ou plusieurs fleurs : (5;7 une figure fermée représentée en plan et 3 fleurs, 5;9 un cadre avec une fleur, 6;1 un cadre avec 2 fleurs, 6;6 4 fleurs alignées, 7;4 une poule, un homme, une fleur, 7;7 un cadre, une fleur, 7;7 un cadre, 4 fleurs dont 2 en pots, 8;4 3 pots de fleurs...).

CE1 (38 élèves de 7;6 à 11;6) (Musulmans) : Ont cloturé le jardin : 22/38, 7 ont nettement dessiné une barrière, 4 ont placé une porte (le jardin n'est plus délimité par un simple trait comme en classe d'initiation), 13/38 ont dessiné des allées, en vue aérienne (8;, 8;7, 9;1, 9;1, 9;2, 9;2, 9;3, 9;3, 9;4, 9;10, 10;1, 10;8, 11;6). Quelques uns ont représenté le jardinier avec ses instruments (9;1, 9;3 (jardiner en train d'arroser - rateau - brouette), (9;10). Les fleurs seules sont rares.

Les arbres sont relativement nombreux et représentés en vue aérienne...

Voici d'autre part les résultats obtenus dans un CE1 de Musulmans pour la représentation du jardin, faite à 5 mois d'intervalle. Nombre d'élèves présents aux 2 séances 17. Représentations en progrès : 5/17 ; représentations en recul : 2/17. A) Progrès : 1) 7;2 1ère expérience : des plantes — 2e expérience : plantes, jardinier et une porte. — 2) 9;3 1ère expérience : un cadre, un jardinier, rateau, brouette. — 9;8 2e expérience : mêmes détails, plus une porte et un second homme tournant le loquet de la porte. — 3) 9;6 1ère expérience : cadre, jardin dénudé. — 9;11 2e expérience : cadre nettement indiqué, plantations alignées. — 4) 11;2 1ère expérience : fleurs alignées. — 11;7 2e expérience : un cadre, plus les fleurs. — 5) 13;5 1ère expérience : un cadre sommaire et des fleurs. — 13;10 2e expérience : même schéma, plus un jardinier. — B) Reculs : 1) 9;3 cadre, fleurs et pots de fleurs. Le sol est nettement indiqué. — 9;8 même schéma mais les pots de fleurs ne reposent sur rien. — 2) 13;1 un cadre et des fleurs. — 13;6 pas de cadre...

Nous avons repris aussi les expériences bien connues de Clark (*The Child's attitude toward perspective problems* Studies in Education, Vol. I, pages 283, 293, 1896-1897, cf. notre 1ère partie, Livre I, chapitre IX). Les résultats que nous avons obtenus en milieux nord-africains enfantins et adultes, prouvent que les progrès réalisés dans les deux expériences de Clark sont moins dus à l'âge qu'à l'influence culturelle, et, dans le cas particulier, à l'influence scolaire (donc à l'entraînement). Par exemple, un enfant de 12 ans peu instruit et un adulte illettré, non entraînés, sont encore au stade situé par Clark au niveau de 7 ans. Nous avons recueilli au total 380 dessins relatifs à l'expérience de Clark (planche chap. V).

Voici les résultats obtenus à Timengache chez les petits Kabyles d'une même école de garçons. 1ère expérience : (orange traversée horizontalement par une aiguille à tricoter et placée obliquement devant l'élève :

Classe d'initiation 38 élèves de 6;5 à 12;4 : (7 mois de scolarité) 36/38 dessinent l'aiguille visible à travers l'orange (6;5, 6;7, 7;, 7;1, 7;1, 7;3, 7;3, 7;3, 7;4, 7;5, 7;5, 7;5, 7;5, 7;8, 7;10, 8;1, 8;3, 8;5, 8;5, 3;7 9;3, 9;3. 9;3, 9;5, 9;5, 9;5, 9;6, 9;9, 9;10, 10;2, 10;5, 10;9, 10;10, 11;5, 12;4, 12;4) 1/38 dessine l'aiguille visible en dehors du contour seulement (8;5), 1/38 réalise un gribouillage. Pas un seul ne dessine l'aiguille telle qu'elle est vue.

CP1 (2e année de scolarité) 39 élèves de 7;8 à 13;5 : 38/39 élèves dessinent l'aiguille visible à travers l'orange (7;8, 8;6, 8;6, 8;7, 8;8, 8;9, 8;11, 9;, 9;4, 9;4, 9;4, 9;5, 9;5, 9;6, 9;8, 9;9, 9;9, 9;9, 10;1, 10;2, 10;2

10;2, 10;6, 11;1, 11;2, 11;2, 11;5, 11;5, 11;6, 11;7, 11;10, 11;10, 12;, 12;2 12;5, 12;8, 13;3, 13;5) - 1/39 dessine l'aiguille visible en dehors du contour seulement. Pas de dessin d'aiguille telle qu'elle est vue.

CP2 20 élèves (3e année de scolarité) de 9;5 à 13;11 : 19/20 dessinent l'aiguille visible à travers l'orange (9;5, 10;, 10;3, 10;3, 10;7, 10;7, 10;9, 11;2, 11;2, 11;3, 11;4 11;7, 11;7. 11;10, 11;10, 12;, 12;5, 12;9, 13;11) - 1/20 dessine l'aiguille visible en dehors du contour seulement (13;7). Pas de dessin d'aiguille telle qu'elle est vue.

CE1 19 élèves de 10;4 à 14;4 (4e année de scolarité) : 16/19 dessinent l'aiguille visible à travers l'orange (10;4, 11;1, 11;3, 11;3, 11;6, 11;6 11;10, 11;10, 12;1, 12;7, 12;7, 13;1, 13;2, 13;8, 14;, 14;4) - 3/19 dessinent l'aiguille visible en dehors du contour seulement (11;3, 12;2, 13;4). Pas de représentation juste de l'aiguille.

CE2 20 élèves de 9;10 à 14;9 : 18/20 dessinent l'aiguille visible à travers l'orange (11;6, 12;2, 12;6, 12;10, 13;1, 13;3, 13;3, 13;4, 13;5, 13;6 13;9, 13;11, 13;11, 14;2, 14;3, 14;4, 14;5, 14;9) - 2/20 dessinent l'aiguille visible en dehors du contour seulement (9;10, 13;11). Pas de représentation juste de l'aiguille.

CM1 13 élèves de 11;10 à 15;2 : 9/13 dessinent l'aiguille visible à travers l'orange (11;10, 12;2, 12;5, 12;11, 13;5, 13;5, 13;7, 14;4, 15;2) - 1/13 dessine l'aiguille visible en dehors du contour seulement (15;2). 3/13 dessinent l'aiguille telle qu'elle est vue (13;4, 14;3, 14;6).

Au total à l'école de Timengache (garçons)

1°) Dessinent l'aiguille visible à travers l'orange : 36/38 + 38/39 + 19/20 + 16/19 + 18/20 + 9/13 = 136/149.

2°) Dessinent l'aiguille visible en dehors du contour seulement : 1/38 + 1/39 + 1/20 + 3/19 + 2/20 + 1/13 = 9/149.

3°) Dessinent l'aiguille telle qu'elle est vue : 0/38 + 0/39 + 0/20 + 0/19 + 0/20 + 3/13 = 3/149.

Des adultes illettrés de (23 à 52 ans) Européens et Français-Musulmans n'ont jamais atteint le 3e stade au cours d'une année de cours d'adultes. Sur 18 adultes, 10 ont dessiné l'aiguille visible à travers l'orange. 8 ont figuré l'aiguille visible en dehors du contour seulement (planche chap. IV).

Voici quelques détails :

Am (FM) Débute au premier stade ; 2 mois après, réalise le même dessin 4 mois après reste encore au 1er stade (aiguille visible à travers l'orange).

Bek (FM) Débute au 1er stade - Deux mois après passe au second et s'y maintient (aiguille visible en dehors du contour de l'orange).

Ben (FM) Débute directement au second stade, et s'y maintient.

Bezz (FM) Débute au 1er stade. - Deux mois après passe au second et s'y maintient.

Foug (FM) Débute au second stade et s'y maintient.

Kan (FM) Débute au 1er stade et s'y maintient.

Manc (Europ.) Débute au 1er stade et s'y maintient.

En ce qui concerne la seconde expérience de Clark, voici les résultats obtenus dans 3 cours à l'école de Timengache (planche chap. V)

Classe d'initiation de 6;5 à 12;4 (33 élèves). Nous obtenons les 4 étapes suivantes dans la représentation du livre présenté de biais : 1°) Les enfants représentent un simple quadrilatère (soit blanc, soit noirci pour montrer qu'il est plein) 8/33 (dont 6 noircis : 10;3, 8;1, 7;5, 7;3, 7;1, 7;1) ; 2°) 18/33 dessinent un quadrilatère rayé (pour représenter les pages sans doute — de 5 à 6 raies jusqu'à 15. L'un d'eux (9;5) réalise même un quadrillage) ; 3°) 5/33 dessinent des côtés « rabattus » (soit un seul côté soit deux ce qui donne l'impression d'un livre ouvert 11;5, 10;9, 9;3, 7;8, 7;3) ; 4°) 2/33 représentent le dessus du livre de biais (9 ans pour Clark ; ici les élèves ont 10;10 et 8;3).

CP1 (35 élèves de 7;8 à 12;3) : 18/35 dessinent un simple quadrilatère (8;8, 8;7, 12;2, 11;10, 11;10, 11;7, 11;5, 11;5, 11;2, 11;1, 10;6, 10;2, 9;9, 9;5, 9;5, 9;, 8;11, 8;9) - 11/35 représentent le livre vu de côté mais pas en biais (7;8, 8;6, 9;4, 9;6, 9;9, 10;1, 10;3, 11;5, 12;, 12;5 13;) - 2/35 dessinent le livre vu de dessus (11;5 et 12;8) - 4 élèves dessinent le livre de biais (9;4, 9;8, 10;2, 11;6).

Au CE2 (20 élèves de 9;10 à 14;5) nous ne trouvons plus que 3 élèves qui représentent le livre sous forme d'un quadrilatère (dont 1 rayé) (13;9, 14;2, 14;5) tandis que 3/20 le représentent correctement de biais (11;6, 12;6, 13;11)

Au CM1 15 élèves de 11;10 à 15;2 : 1 seul élève représente le livre sous la forme d'un quadrilatère (15;2) et 3/15 le représentent de biais (12;2, 13;5, 14;3).

Il est à remarquer que le petit Musulman, plus souvent que le petit Européen, oublie vite la réalité qu'il doit traduire graphiquement. Il préfère se livrer à des combinaisons à allures géométriques à partir de l'objet à représenter, surtout lorsque celui-ci s'y prête. Le dessin de l'orange traversée par une aiguille permet de s'amuser à tracer de petits cercles coupés par une droite, un livre présenté de biais devient un quadrilatère dans lequel des droites parallèles, représentant au début les pages du livre, deviennent rapidement un motif de décoration qui se complique en damier... Le cadre d'une bicyclette devient les diagonales d'un losange ou d'un rectangle tangent à deux cercles... Une bobine permet de réaliser une frise de figures comprenant deux cercles et un rectangle...

Les motifs géométriques dominent vite parce qu'ils plaisent à l'enfant qui les voit tous les jours sur les poteries ou les tapis domestiques... Il est donc intéressant d'étudier de plus près le dessin géométrique chez le petit Musulman.

CHAPITRE III

Le dessin géométrique

L'ENFANT nord-africain musulman aime dessiner des figures à allures géométriques. Les maîtres qui vivent chaque jour avec lui se plaisent à reconnaître qu'il préfère de beaucoup le dessin d'ornement au dessin réaliste. Celui-ci devient d'ailleurs facilement, comme nous l'avons déjà dit, l'occasion de réaliser des motifs géométriques.

L'entraînement du petit Nord-Africain musulman est tel sur ce point, qu'inversement, le motif géométrique devient très souvent à son tour la base de départ de représentations vivantes les plus éloignées du géométrisme, comme par exemple la représentation humaine.

L'homme est bien souvent représenté par un quadrilatère surmonté d'un cercle plus petit ; les jambes sont formées de deux droites parallèles. Il est vrai que cette figuration se rencontre aussi quelquefois chez les jeunes Européens. Mais, une représentation que l'on ne rencontre pas souvent chez ceux-ci et qui est très fréquente chez les petits Musulmans — surtout chez les filles — c'est le dessin à allure géométrique de la « dame ». Celle-ci est formée d'un X fermé en haut et en bas par une droite. Deux barres parallèles verticales représentent les jambes et un petit cercle figure la tête... (planches IX, XIII).

Nous avons pu assister pendant plusieurs jours à la naissance graphique de ces « dames » en observant des fillettes Musulmanes jouant dans la rue. (Nous imitions en cela Lauretta Bender qui a aussi étudié les dessins faits

sur les trottoirs (voir notre bibliographie 1932 et 1938). Les fillettes musulmanes âgées de 6 à 8 ans jouaient à la marelle. Celle-ci était tracée à la craie sur le goudron de la rue.

Le point de départ des représentations humaines furent les « citadelles », c'est à dire les rectangles coupés de diagonales que les enfants placent dans un angle des cases de la marelle pour matérialiser un degré de réussite dans le jeu. L'obtention « d'une citadelle », donne le droit de se reposer sur les deux pieds pendant le cours de la partie. Dans l'une de ces citadelles, les diagonales plus accentuées que le pourtour rectangulaire, suggérèrent l'idée d'un corps de femme vu de face (poitrine et forme de la jupe).

Les fillettes fermèrent l'x en haut et en bas, et ajoutèrent en haut un cercle, et en bas deux traits parallèles : c'étaient la tête et les jambes. La dame restait sans bras et sans détails du visage.

Le lendemain, les marelles se multiplièrent, et la première dame née d'une citadelle, inspira plusieurs représentations semblables mais tracées, très grandes, hors des marelles. L'oubli des pieds fut réparé. Toutes les dames, figées de face dans leur géométrisme, reçurent deux pieds orientés vers la gauche.

Le troisième jour vit la naissance des bras, représentés par deux traits horizontaux dans le prolongement des épaules rectilignes. Le soir même, les mains naquirent sous forme de marguerites immenses.

Le quatrième jour, les fillettes complétèrent les visages par deux yeux, un nez, une bouche et deux grandes oreilles qui supportaient deux boucles d'oreilles de forme circulaire pendant au bout d'une longue chaine figurée par un trait bien droit. Le parallèlisme vertical des boucles d'oreilles s'opposa alors à l'horizontalité parfaite des bras rigides. Les fillettes modifièrent aussitôt les bras et les firent pendre le long du corps.

Le cinquième jour, le détail fut amélioré ; les fillettes tracèrent des cheveux bouclés en auréole autour du front, les pommettes furent marquées par deux petits cercles blanchis à la craie. Le corsage triangulaire reçut deux ou trois boutons. Les jambes s'épaissirent par un double trait.

Le sixième jour, les « dames furent couvertes de dentelles, de volants, de boutons (cercles, demi-cercles, angles se multiplièrent.....).

Le septième jour, surchargée de broderies, chaque dame reçut un nouveau corsage en damier noir et blanc (goudron et craie).

Puis, ce damier devint à son tour marelle miniature sur laquelle les fillettes trébuchèrent avec joie.

Nées d'une marelle, les dames redevenaient marelles, et disparaissaient bientôt.

Mais, c'est surtout l'emploi des couleurs qui révèle l'importance prise par les figures à allure géométrique dans la vie du petit Musulman : « Si l'on prend soin de donner de belles couleurs à manier à de petites filles algériennes, d'origine musulmane, on s'aperçoit que la feuille de dessin ou la matière qu'on leur donne à décorer, un certain nombre d'entre elles la couvrent de motifs géométriques et associent les couleurs d'une façon qui plait à notre goût, mais à laquelle nous reconnaissons un style propre au pays » écrit Clémence Sugier dans *Le journal des instituteurs d'Afrique du Nord* du 24 janvier 1948. L'auteur poursuit : « Je regrette de ne pouvoir donner des représentations de jolis dessins libres que j'ai pu voir, les uns recueillis par une institutrice à Nedromah, les autres dans le département de Constantine et à Alger. Il ne faut pas regarder longtemps les motifs dessinés par ces petites filles musulmanes de sept à huit ans pour voir leur parenté avec les dessins des poteries, des tissages et des broderies algériennes » (op. cit., p. 131).

En effet, l'art du pays est surtout un art rural et cet art est d'inspiration géométrique.

« Au Maroc comme dans les deux autres pays de l'Afrique du Nord, il y a lieu de distinguer deux traditions d'art mobilier qui n'ont que de rares points de contact, qui diffèrent entre elles par les centres de production, par les techniques et par le style »

écrit M. Georges Marçais dans la plaquette éditée en Juin 1950 par les soins des services culturels du Gouvernement Général de l'Algérie et consacrée aux collections antiques et d'Art Musulman du Musée Stéphane

Gsell d'Alger dont M. G. Marçais, membre de l'Institut, est le Directeur conservateur (1).

L'auteur auquel nous empruntons nos références sur ce sujet poursuit :

« Tandis que les villes ont connu le développement d'un art apparenté à l'art hispano-mauresque, influencé par l'art de l'Espagne Chrétienne et en partie renouvelé par les importations du Levant et de l'Algérie Turque, les campagnes marocaines — en particulier les régions montagneuses — ont conservé un art que l'ont peut considérer comme spécifiquement berbère qui nous séduit par sa robustesse archaïque, par la simplicité de ses thèmes constructifs, et suivant le cas, par la sobriété ou les audaces des palettes » (op. cit., p. 20).

Si nous considérons les tapis et les tissages nord-africains et plus particulièrement berbères, nous trouvons les caractéristiques suivantes minutieusement décrites par M. G. Marçais :

1°) Tapis et tissages berbères du Maroc.

« Deux grandes régions montagneuses du Maroc sont productrices de tapis à points noués : d'une part la région centrale du Moyen Atlas, qui du pays des Zaïân, va jusqu'aux Beni Ouaraïn, au sud de Taza, et se prolonge même dans la vallée de la Moulouïa (Beni Bou Yahî) ; d'autre part, le sud : le Haouz de Marrakech (Chechaoua) et le haut Atlas (Aït Ouaouzguit).

Le décor est presque uniquement géométrique et de lignes très simples. Les tapis du Maroc Central, de coloration très sobre-noir, brun et blanc — sont meublés, soit de longues bandes obliques, délimitant des losanges en registres superposés, soit de bandes longitudinales à redans rectangulaires.

Les tapis du Sud, de couleurs souvent plus riches, mais toujours harmonieuses, — bleu, vert, orangé, jaune, laque — présentent une composition plus capricieuse. Parfois de décor très fourni, ils admettent aussi de grands champs vides, sur lesquels sont semés des zigzags, des carrés, voire de petites silhouettes humaines schématiques (Ouled Besseba...) » (op. cit., p. 21).

2°) Tapis et tissages berbères d'Algérie.

« Les tapis à haute laine dit « tapis du Djebel Amour » ou « tapis d'Aflou » sont fabriqués sur métier vertical par les femmes — avec la collaboration d'un artisan spécialisé (reggâm), qui établit le dessin — dans les régions du Sud du département d'Oran et d'Alger comprenant les monts des Ksour, le Djebel Amour et les

(1) Cf. aussi du même auteur *L'art de l'Islam*, Edit. Larousse, 1946. Importante bibliographie pp. 191 à 195.

monts Ouled Naïls. Très longs et étroits, ils constituent le principal meuble de la tente des nomades et servent de garniture du sol de lit et de divan. Le décor est uniquement géométrique. Les losanges juxtaposés, circonscrits de lignes à redans (se'loûm : échelle), les chevrons et les croix sont les éléments les plus constants du décor. Le bleu indigo, auquel s'est depuis fâcheusement substitué le noir, le rouge sombre, le vert olive avec de minces cernes de blanc et des points orangés composent la palette, dont les tons puissants et soutenus étaient jadis obtenus au moyen de teintures végétales. .....les tapis de selle, sacs d'arçon et musettes pour les bêtes de somme, présentent des décors analogues mais de plus petite échelle.... » (op. cit., p. 29).

3°) Les meubles et poteries berbères reproduisent les mêmes dessins géométriques très simples. Ainsi le coffre kabyle est sculpté de rectangles relativement grands, dans lesquels se trouvent inscrits des losanges reposant sur les pointes les plus aigües. Ces losanges eux mêmes contiennent des cercles à l'intérieur desquels sont sculptées des croix et des rosaces.... Des frises sculptées dans la masse courent aussi le long des meubles : zigzags - demi cercles - angles - etc...

Les poteries fabriquées dans les familles sont ornées de cercles bruns, de bandes en damiers, de losanges, de triangles...

« Je n'ai pas eu l'occasion, dit Clémence Sugier, de vérifier que les petits garçons fassent des dessins semblables et il serait intéressant de savoir la chose, mais c'est un fait que l'art du tissage comme de la poterie sont dans ce pays des arts féminins. Les motifs géométriques sont appris et reproduits de mère en fille » (op. cit., p. 131).

Nous avons justement pu vérifier de manière privilégiée, l'influence de l'art géométrique sur les petits garcons, en appliquant « le test des maisons » de Mme Minkowska en milieu berbère, à Timengache dans le Guergour, (région où les tapis et les poteries ont une réputation particulièrement flatteuse).

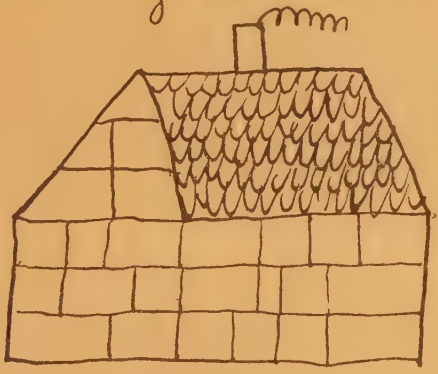
Chaque élève recevait la même boîte de 12 crayons de couleurs et devait dessiner une maison. Si l'allure générale des maisons ne présentait aucune particularité, et ressemblait à la maison classique — qui est celle d'ailleurs que l'on trouve dans les villages Kabyles — par contre, l'emploi des couleurs révélait une particularité véritable-

Timenglache (Kabylie) Guergour -

Test de la maison de Mme Minkowska.
- Français-Musulmans.

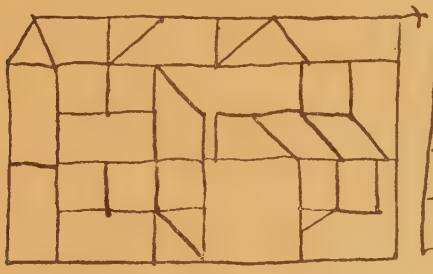
G. 8 ans 5 mois

Z. 9 ans 3 mois.



D. 9 ans 4 mois

R. 7 ans 8 mois.



K. 9 ans 3 mois

B. 7 ans

collection G. Rioux.

ment spécifique : les élèves couvraient leurs maisons de mosaïques multicolores uniquement réalisées au crayon de couleurs ; carrés, rectangles, losanges, chevrons se multipliaient envahissant même quelquefois le toit (pl. XVIII).

Les teintes dominantes étaient le jaune, l'orangé, le vert et l'indigo. Parfois, le brun et le rouge venaient se mêler à cette symphonie de couleurs....

Testés pendant une vingtaine de jours, les élèves de 8 à 13 ans, répétaient inlassablement leurs mosaïques...

Nous avons appliqué le même test en milieu urbain, à Constantine. Les petits Musulmans ont tous commencé par dessiner une maison classique et teinte de couleurs uniformes (bien que, quelquefois, la porte n'ait pas reçu, par exemple, la même coloration que les volets....). Mais le dessin, repris pendant plusieurs jours, révéla — il est vrai chez une minorité de petits Musulmans — l'abandon du premier style, pour l'adoption de quelques frises décoratives en mosaïques dans les mêmes teintes que celles obtenues à Timengache. Par contre, nous n'obtînmes jamais cette production de mosaïques, adoptées dès le début et conservées pendant plusieurs jours, sur la maison tout entière.

Nous avons alors appliqué le test chez les petits Européens. (De 6 à 7 ans). Ceux-ci utilisèrent les couleurs un peu au hasard, comme font tous les enfants de cet âge qui passent la couleur, plus pour voir l'effet produit que pour respecter la réalité. Nous obtînmes des toits bleus, des portes rouges, des volets verts, mais jamais nous ne pûmes constater l'utilisation des couleurs avec une palette restreinte et dans le but précis de figurer des dessins géométriques.

Le test des maisons, appliqué en milieu berbère homogène, prouve donc bien l'existence d'une tradition artistique propre au pays et pieusement conservée dans des régions bien délimitées.

Cet art géométrique localisé, remonte sans aucun doute, aux ancêtres directs des Berbères que nous cotoyons aujourd'hui : les Libyens.

Le *Recueil des Inscripions Libyques* rédigé et publié par M. J.-B. Chabot, membre de l'Institut (Imprimerie

Nationale 1941) nous apporte, à ce titre des preuves irréfutables.

A propos du dialecte Berbère, M. Chabot écrit dans la préface de son recueil :

« L'épigraphie libyque offre à nos investigations les seuls monuments écrits, actuellement connus, de l'ancienne langue parlée par les Indigènes de l'Afrique Septentrionale. Sous des influences diverses, cette langue s'est ramifiée en de nombreux dialectes, communément appelés berbères et par eux, en dépit de la concurrence arabe, elle s'est maintenue jusqu'à nos jours au Maroc, et dans certains districts de l'Algérie, notamment dans l'Aurès et en Kabylie.

Ces textes sont gravés avec un alphabet spécial, qui a subi lui-même, au cours des temps, d'assez sérieuses modifications, pour aboutir à l'écriture en usage chez les Touaregs, écriture qu'on nomme tefinag.

L'alphabet tefinag compte plus de 40 signes, tandis que le libyque n'en a fourni que 23 dont l'ancienneté est garantie par les inscriptions bilingues. Il paraît hors de doute que le tefinag est une transformation amplifiée de l'alphabet libyque. Mais l'origine de ce dernier demeure obscure. De sérieuses raisons militent en faveur d'une lointaine dérivation de l'alphabet phénicien. Par quel intermédiaire ? Nous l'ignorons. Je ne sais si l'on a déjà signalé que plusieurs signes du libyque ancien se retrouvent — avec des valeurs différentes — sur les monnaies celtibériennes du 1er siècle avant notre ère, c'est à dire à peu près contemporaines de nos inscriptions.

La majeure partie de ces monuments provient de petites nécropoles situées sur le territoire de l'ancienne Numidie. Les inscriptions monumentales sont écrites en lignes horizontales, de droite à gauche. Les inscriptions funéraires sont gravées sur des pierres à peine dégrossies, en très grands caractères, et, sauf quelques exceptions, en lignes verticales que se lisent de bas en haut, en commençant tantôt par la droite, tantôt par la gauche... ».

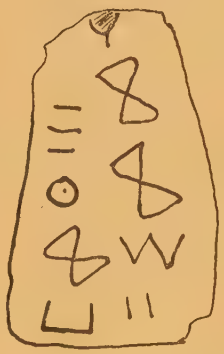
Il faut souligner surtout que l'alphabet libyque est composé uniquement de signes géométriques (planche XIX).

Ainsi, dans les inscriptions libyques verticales, le B est formé d'un cercle avec un point au centre, le U de deux parallèles verticales, le Z d'un trait horizontal, le T de quatre verticales, le L de deux traits horizontaux parallèles, le N d'une verticale, le S d'un X d'imprimerie fermé en haut et en bas par une horizontale, comme deux triangles opposés par le sommet, le Ç d'un T, le R d'un cercle, le T d'une croix, le H de trois traits horizontaux parallèles.....

Recueil des Inscriptions Libyques

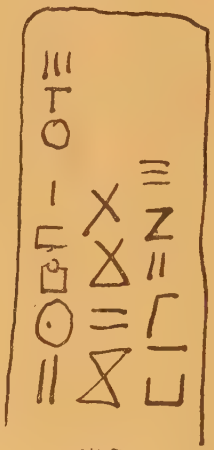
par J.B Chabot 1940

Zone Centrale de la Tunisie.



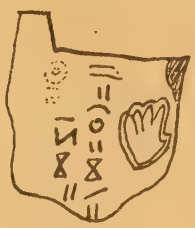
Mahtar

Mahtar

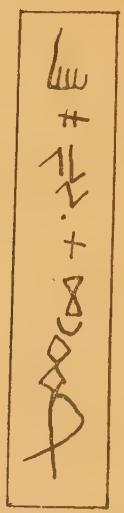


Elles

Région du Sud Tunisien.



Henchir Kranfir



Biar Mortéba.

Henchir Kranfir

La représentation de la « dame » telle que la réalisent les petites Musulmanes peut donc être faite par trois lettres de l'alphabet libyque : le R (un cercle) pour la tête, le S (deux triangles opposés par le sommet, dans le sens vertical) pour le corsage et la jupe, le U (deux traits verticaux parallèles) pour les jambes.

Il est facile de combiner les signes géométriques de l'alphabet libyque pour former une frise décorative de meuble berbère.

Ceci explique sans doute le succès que nous avons obtenu, en milieu musulman, dans la copie des figures géométriques que Piaget avait lui-même utilisées pour son étude sur *La représentation de l'espace chez l'enfant* (1948) (Cf. Piaget, ouv. cit. p. 73).

Tandis que dans les figures « réalistes », nous constatons un décalage en âge en faveur des exemples donnés par les spécialistes, les résultats obtenus dans la copie des figures géométriques prouvent une maturité au moins égale, sinon supérieure, chez les petits Musulmans. (Nous avons même trouvé, au cours de nos recherches, un cas intéressant : un adulte illettré représentait toutes les figures (même les circulaires) sous formes angulaires... Un cercle devenait un carré, un ovale se transformait en rectangle, une ligne sinusoïdale devenait une ligne brisée...).

L'emprise des figures à allure géométrique s'explique sans doute par leur antériorité, dans le cadre ontogénétique, sur les autres représentations.

Comme nous l'avons montré dans notre développement spécialement consacré à l'évolution du dessin géométrique, on assiste toujours à un décalage constant en faveur des formes géométriques, « plus simples que les formes naturelles ». (Piaget *La représentation de l'espace* p. 78). « A 6 ans 1/2 toutes les figures sont réussies y compris les figures composées, telle qu'un cercle coupant un triangle équilatéral à égale distance des sommets ». (Cf. Piaget op. cit., p. 77) et notre ouvrage 1ère partie chap. VIII).

Rien d'étonnant donc à ce que les peuples primitifs se soient servis de cette acquisition graphique rapidement réalisée ontogénétiquement pour construire un alphabet

D'autre part, ces signes de formes géométriques ont pu aussi, très tôt, comme en Chine antique par exemple,

définir l'ordre cosmique et renforcer leur valeur et leur influence : « En Chine, la terre se représente — ou se définit — également comme un carré, le ciel comme un cercle » écrit M Jacques Vernant dans son étude sur l'*Essai d'explication des formes géométriques* (Journal de Psychologie N° 3, Juillet-Septembre 1948, p. 301).

A Rome, « Dans les rites de fondation, la délimitation et l'orientation de la ville se seraient faites à partir d'un centre, le mundus, sorte de puits s'ouvrant sur un orifice circulaire et clos par une pierre carrée.. Le puits correspondrait au temple sous la terre, dont parle Varron, l'orifice circulaire et le sillon qui l'entoure représenteraient la voûte céleste. Quant à la pierre carrée, elle symboliserait le temple sur la terre « d'après les auspices ». (Jacques Vernant op. cit., p. 301) et (Basanoff *Les dieux des Romains* p. 4).

Si les Chinois de l'antiquité ont réalisé la divination par écaille de tortues, c'est parce que « leur carapace carrée par le bas, ronde par le haut est une image de l'Univers. Les Chinois se représentaient en effet la terre comme une pyramide quadrangulaire sectionnée à mi-hauteur, surmontée d'un ciel en forme de voûte circulaire. ... L'écaille de tortue est donc bien un microcosme strictement fidèle au macrocosme dont il reproduit l'exacte ordonnance. L'espace et le temps s'y concentrent en des emblêmes géométriques et numériques qui constituent un système de correspondances universelles » (J. Vernant op. cit., p. 307 et Granet *La pensée Chinoise* p. 179).

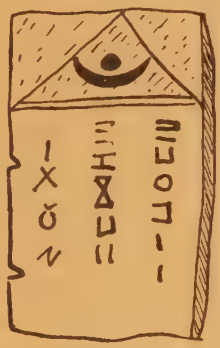
L'intime connexion de l'alphabet et des valeurs cosmiques se trouve justement réalisée chez les ancêtres directs des Berbères : chez les Libyens. Le mot qui signifie Roi dans leur langue se représente par trois lignes horizontales parallèles. Selon les commentateurs, ces trois horizontales, représentent le ciel, la terre et l'homme (Voir J. Vernant op. cit., p. 309 qui remarque : « Le souverain est donc l'intermédiaire par lequel se réalise l'adaptation du ciel et de la terre »).

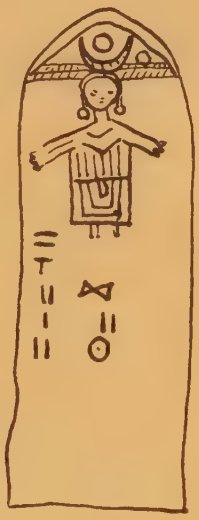
Mais, l'influence libyque ne se borne pas seulement à la transmission de signes géométriques alphabétiques. Les monuments libyques découverts en Afrique du Nord, portent bien souvent à leur fronton un croissant que l'on

Recueil des Inscriptions Libyques

par J.B Chabot 1940

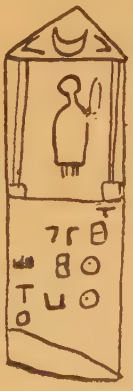
Region de la Chellia.





Reboud? 47 Reb. 225.

Region de Chiebna, Munier Bou.Saâda

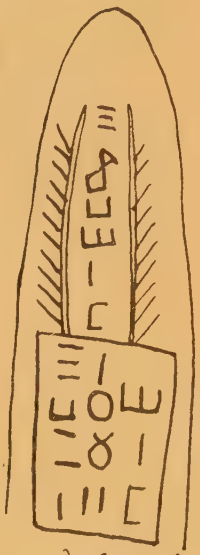


Reb. 110 Sraia , Sraia.

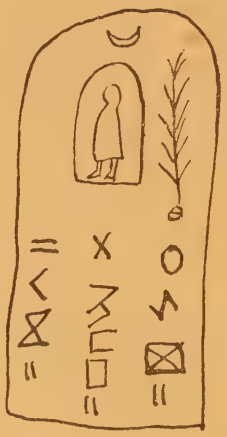
Recueil des Inscriptions Libyques

par J. B Chabot - 1940

Région de Gardimaou et de la Frontière Algérienne



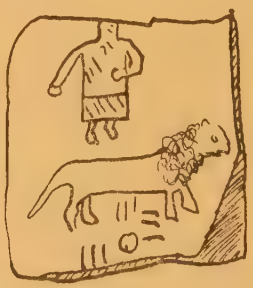
Ramel el Bathouma



Henchir El Ksob

Region Forestière du Nord-Est de l'Algerie

Kef Messaloute



Rebaud 33

retrouve chez les indigènes du pays. Les élèves musulmans en dessinent quelquefois au dessus de la porte de leur « maison », ou pour orner le radiateur de leur « automobile » (planches XX et XXI).

(Voir J. B. Chabot op. cit, numéros des reproductions : 85, 125, 137, 142, 160, 165, 167, 185. 196, 216, 288, 373, 407, 425, 463, 466, 467, 504, 510, 511, 519, 545, 551, 553, 586, 587, 589, 590, 594, 698, 717, 723, 724, 837, 898, 899, 900, 908. 919, 920, 970, 974, 978, 981, 983, 985, 986, 989, 991, 999, 1076, 1083, 1084, 1097, 1105 (et 1103, 1104, sans figures).

On rencontre aussi sur les monuments libyques des croissants accompagnés d'un disque entre les cornes, comme dans certaines représentations actuelles des indigènes.

Voir recueil, cité, numéros 139, 150, 151, 203, 224, 234, 256, 271, 547, 712, 920. (Dans un CE1 de Musulmans de Constantine nous avons demandé aux enfants de représenter la lune. 24 sur 28 dessinèrent un croissant accompagné d'un disque) (planche XX).

Les losanges concentriques des coffres berbères sont déjà gravés dans la pierre funéraire libyque (voir op. cit, numéro 458) ainsi que les cercles concentriques (op. cit., numéros 28, 556, 810, 838) et les disques à rayons (op. cit numéro 1050).

Les rosaces de différents modèles ont inspiré les Libyens avant les Berbères d'aujourd'hui (op. cit. numéros 137, 257, 1070, 1119) ; le triangle aussi (op. cit., numéro 1090).

Les palmes que les petites kabyles de Timengache dessinent pour représenter des fleurs ou des arbres, sont les mêmes que celles que gravèrent les Libyens (pl. XXI).

(Op. cit., numéros 79, 87, 91, 92, 125, 139, 150, 165, 174, 175, 176, 182. 196, 197, 254, 256, 287, 289, 295, 353, 566, 945, 959, 961, 1031, 1042, 1046, 1050, 1069, 1070).

Les dessins libyques permettent aussi d'utiles rapprochements dans le cadre général du dessin enfantin. Nous allons donc essayer d'étudier comparativement le dessin enfantin et le dessin adulte — (adultes primitifs, adultes contemporains illettrés et adultes cultivés).

CHAPITRE IV

Psychologie différentielle par le dessin : dessins d'adultes et dessins d'enfants

« Du fait que la psychologie de l'enfant est une psychologie génétique, ses conclusions prennent, en toute hypothèse, une importance considérable lorsqu'elles rejoignent celles d'une théorie de la connaissance qui s'est fait une loi d'appliquer la méthode historico-critique sans nostalgie métaphysique après avoir renoncé à l'analyse statique de l'esprit humain et distingué, elle aussi, dans la raison, la structure et la fonction, ou, suivant la suggestive expression de Lalande la raison constituée et la raison constituante », écrit J. Bourjade qui poursuit : « Or, cette conjonction s'est déjà réalisée sur plus d'un point s'il est vrai que les jeunes enfants rééditent soit l'explication aristotélicienne du mouvement de progression d'un mobile dans l'air, ou mieux s'il est vrai, comme en témoigne Etienne Gilson, que l'Univers d'Aristote soit identique à l'Univers de l'enfant. Dès lors, l'aptitude privilégiée de la psychologie de l'enfant à faire la liaison de la psychologie à la théorie de la connaissance, nous permet d'envisager comme une entreprise légitime, pour un avenir encore certes très éloigné, l'élaboration d'un tableau général des stades d'évolution de l'esprit humain » (J. Bourjade : *L'intelligence et la pensée de l'enfant* 1937 pp. 36, 37).

Cette liaison de la psychologie de l'enfant à la théorie de la connaissance se trouve vérifiée dans notre étude : comme nous venons de le montrer, l'emprise des figures à allure géométrique s'explique par leur antériorité dans le cadre ontogénétique sur les autres représentations. (Voir notre développement sur « l'évolution du dessin géométrique » 1ère partie chap. VIII).

Rapidement fixées, puisqu'à 6 ans 1/2, toutes les figures géométriques sont réussies, elles sont facilement transmissibles et utilisables par tous. Ainsi s'explique,

que les réalisations libyques aient pu se conserver traditionnellement en milieu berbère — surtout rural.

Les vestiges libyques reproduits dans le recueil de M. Chabot, nous permettent aussi de rapprocher les dessins réalistes des Libyens des dessins réalistes enfantins, car ils sont l'œuvre d'ouvriers et non d'artistes. Comme le remarque en effet M. Chabot : « Les graveurs n'ont pas toujours apporté le soin nécessaire à l'éxécution de leur travail » (op. cit, préface p. VII).

Or, l'erreur des Psychologues a été de comparer trop souvent l'œuvre des artistes primitifs — donc d'êtres exceptionnels — à celle des enfants normaux. Les adultes eux mêmes ne peuvent en soutenir la comparaison.

Pour nous limiter aux frontières africaines, nous citerons à l'appui de notre remarque une preuve puisée dans l'étude de M. Georges Le Poitevin et justement intitulée « Avec nos ancêtres les artistes du Tassili » :

« Quand on nomadise, à chameau, dans les montagnes terriblement désolées du Tassili des Ajjer — situées entre la Libye, le Hoggar et l'A. O. F. — il n'est pas rare de trouver dans des paysages de caillasse, de sable et de rochers aux formes fantastiques, découpés ou sculptés depuis des millénaires par le vent et le sable, des lieux préhistoriques... Rapprochement surprenant, sous ces abris préhistoriques, on trouve, en même temps, les pierres enfumées, presque tièdes encore, du foyer des derniers campements des nomades touareg qui, en 1950, hantent ces lieux millénaires.... Inspirés par les dessins de ces abris ces Touareg ont voulu représenter des figures — des personnages, des chameaux — ou tracer avec des braises des inscriptions en caractères tifinar. Mais il ne peut y avoir aucun point de comparaison entre les dessins des artistes préhistoriques et ces graffitti grossiers et malhabiles. Certes, l'intention est louable, mais le résultat malheureux » (Georges Le Poitevin *Avec nos artistes du Tassili, Revue* « Algéria » Printemps 1950 pp. 39 et suivantes).

Le Magazine de l'Afrique du Nord de 1950, réserve un numéro spécial à la préhistoire nord-africaine. Nous y trouvons aussi un juste rapprochement de l'œuvre artistique préhistorique et de l'œuvre artistique moderne.

M. Jean Brune intitule son article : *L'Art préhistorique rejoint les tendances de la peinture moderne à travers quelques millions d'années* et il écrit :

« Nous ne parvenons pas à déceler la prodigieuse succession de siècles qui sépare l'art de l'âge de pierre de celui de l'âge atomique »..... ... Voyez les autruches, extraordinaires dans leur stylisation excessive, ou les antilopes et les bœufs traités d'un seul trait graphique, en un dessin qu'aimerait Jean Cocteau... ... Voici à gauche deux scènes peintes sur les rochers de l'Oued-Djerat. Elles évoquent Chagall et Toulouse Lautrec... ».

Décrivant une scène célèbre dans les archives de l'art rupestre nord-africain, « La bataille d'une mère éléphant et d'une panthère » gravée sur les parois d'un rocher d'Aïn-Sfasafa, M. J. Brune remarque : « Ce qui est extraordinaire, c'est que le graveur a résolu le problème des taches de la robe de la panthère d'une façon magistrale. Il ne pouvait pas disposer des couleurs. Il a eu l'idée de creuser des excavations cunéiformes, pour que la lumière et l'ombre jouant dans les reliefs et les creux restituassent d'une façon saisissante la robe mouchetée du fauve. *Le même procédé employé par un sculpteur moderne eût fait crier au génie* ».

Par contre, nous pourrons comparer les dessins réalistes libyques aux dessins réalistes enfantins, puisque, comme nous l'avons déjà dit, ils ne sont pas œuvres d'artistes. Nous nous placerons uniquement au point de vue résultats graphiques, car l'adulte primitif ne peut être totalement assimilé à l'enfant puisqu'il vivait dans un monde à son échelle, tandis que l'enfant évolue vers un état adulte qui le dépasse.

D'autre part, les représentations graphiques libyques sont réalisées sur pierre avec un burin, tandis que les dessins enfantins qui nous servent de termes de comparaison, ont été réalisés sur papier avec un crayon.

Compte tenu de ces différences, nous remarquons, par exemple dans la représentation de l'homme, les caractères communs suivants :

1) Absence de proportions
2) Présentation du personnage surtout de face
3) Raideur des jambes
4) Tête bien souvent très grosse
5) Pas de coiffure (sauf exceptions très rares)
6) Quelquefois pas de bras
7) Quelquefois un bras manque — lorsqu'il paraît inutile.

Par contre, le cou est le plus souvent indiqué, contrairement à ce que réalise l'enfant, qui, d'après l'échelle d'évolution de Wintsch ne le mentionne qu'à l'âge de 8 ans.

Voici d'ailleurs quelques remarques plus précises :

1) Les personnages debout (une soixantaine de reproductions dans le recueil de M. Chabot) :

Les numéros 176, 277, 398, 414, 908, sont des représentations typiquement infantiles avec leur tête immense, et leurs jambes bien raides. Les autres, tout en restant dans les caractéristiques classiques du graphisme enfantin, sont plus évoluées. Certains personnages n'ont pas de bras : (ex. numéros 122, 137, 142, 176, 182, 193, 216, 271, 425, 428, 551, 553, 908). D'autres n'en ont qu'un : (ex. numéro 353). Le bras unique tient un objet ; l'autre étant inutile est supprimé, comme chez l'enfant du numéro 959. L'un des personnages a la tête de profil à droite, tous les autres sont représentés de face. Les jambes, toujours raides, sont figurées par deux traits parallèles. Quant aux pieds, on les trouve orientés, tantôt vers la droite et tantôt vers la gauche. Aucun personnage ne respecte les proportions. La coiffure est absente ; par contre, on rencontre un personnage avec des boucles d'oreilles (numéro 234 : est-ce une femme ?). Signalons enfin que la taille n'est jamais marquée : c'est sans doute parce que le personnage est représenté avec son vêtement très ample, ou parce que l'ouvrier habitué à tracer des figures de formes géométriques, schématise l'allure générale du corps de l'homme par un rectangle. Nous retrouvons ce même schématisme géométrique (rectangulaire) du tronc chez l'enfant. Ainsi sur 275 « bonshommes » dessinés par des élèves Musulmans de la classe d'initiation, 56, ont représenté le tronc par un rectangle, et, sur 136 dessins de « bonshommes » exécutés par des enfants Européens de CP1, 20 ont traduit le tronc de la même manière (cf. pl. XXII, XXIII, XXIV).

2°) Les personnages debout avec palmes (5 reproductions) présentent les mêmes caractéristiques que celles que nous venons de décrire. Ils ont tous, deux bras (numéros 133, 134, 153, 224, 877). L'un d'eux (877) est de profil à gauche, avec les pieds dirigés dans le même sens. Nous trouvons les mêmes disproportions entre la tête et les autres parties du corps. Quelquefois, les personnages n'ont pas de pieds (ex. n° 153). Par contre, les

Recueil des Inscriptions Libyques

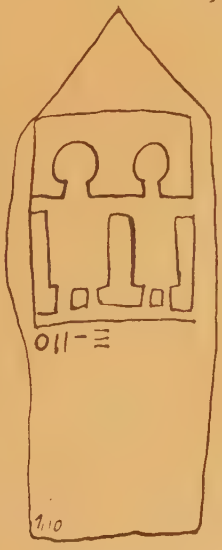
par J. B Chabot 1940

Tiklat

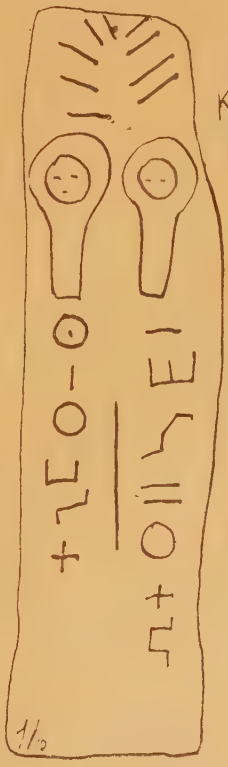
Constantine

Sidi-Abdallah

Region de Toustain.



Kef Arand



hommes qui tiennent des palmes, possèdent quelquefois une chevelure très abondante, (contrairement aux autres reproductions) (nos 133, 134).

3°) Les personnages debout, posant la main droite sur un autel. (13 reproductions), présentent 7 fois sur 13 la caractéristique infantile qui consiste à supprimer le bras inutile.Le bras droit s'appuie sur l'autel, le bras gauche, n'est pas représenté (nos 85, 141, 287, 355, 358, 1030, 1031). (Si le bras gauche est gravé, il est alors figuré replié sur la poitrine).

4°) Les personnages armés, ne respectent pas mieux les proportions. (3 reproductions : n° 570 grossièrement dessinée — grosse tête, corps rectangulaire, pieds orientés à droite ; n° 730 guerrier au cou immense, tenant un bouclier formé de deux cercles concentriques, jambes grêles ; n° 740 (Au Musée d'Alger) corps géométrique, sans cou, jambes raides, tête très grosse de profil gauche).

5°) Les bustes des Libyens sont très grossièrement représentés... (10 reproductions). Leur caractéristique commune c'est l'absence des oreilles.

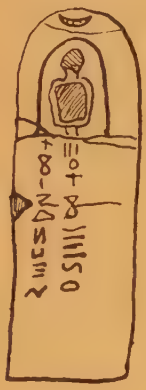
6°) Les couples de personnages (8), représentés debout, possèdent toutes les caractéristiques que nous venons de donner. Certains ressemblent à des personnages de frise, ou découpés dans du papier... (La reproduction n° 959 nous montre le second personnage, un enfant, avec un seul bras) (cf. pl. XXII).

7°) Les reproductions de mains que M. Chabot nous donne dans son recueil, sont le plus souvent stylisées et ressemblent à un peigne ou à un rateau. (Comme les mains tracées quelquefois par les enfants : sur 275 dessins de « bonshommes » examinés en milieu musulman, en classe d'initiation, nous avons trouvé une dizaine de représentations de mains en forme de rateau ; sur 154 dessins d'Européens (CP1) 3 dessins de cette forme).

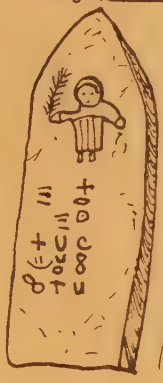
Recueil des Inscriptions libyques

par J.B Chabot 1940

Région de la Chefffia.

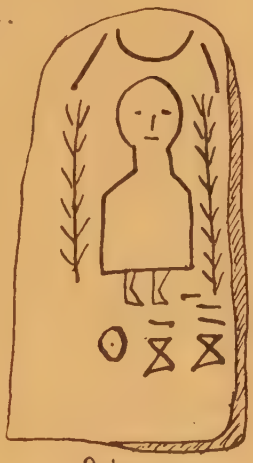


Reboud 10.



Reb. 11.

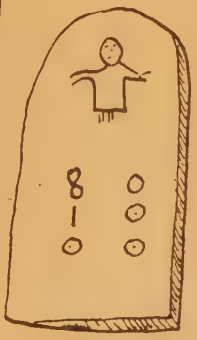
Reb. 156



Reb. 154.

Nécropole du Keef Bent Fredj

Reb 159



Reb 165

Reb. 40 = 152.

Les 3 mains non stylisées reproduites dans le recueil de M. Chabot, ressemblent aux mains que l'on trouve sur les monuments Phéniciens.

(Voir en particulier les fouilles de M. Berthier à Constantine : une des pierres phéniciennes trouvées, représente non seulement une main droite levée — comme une main libyque — mais aussi un personnage tracé avec des formes géométriques : deux cercles concentriques pour la tête, deux triangles isocèles inscrits, pointes vers le haut, pour figurer le corps, bras horizontaux formés par deux parallèles, mains schématisées (sans doigts) en forme d'accents circonflexes verticaux ; pas de jambes. Les inscriptions phéniciennes sont, par contre, cunéiformes au lieu d'être géométriques comme les inscriptions libyques).

Il semble que la main droite « réaliste » soit obtenue, en suivant — comme font les enfants — le contour de la main gauche placée sur la pierre. Puis, sur ce contour, l'ouvrier reproduit les caractéristiques de la main droite présentée ouverte, la paume en avant.

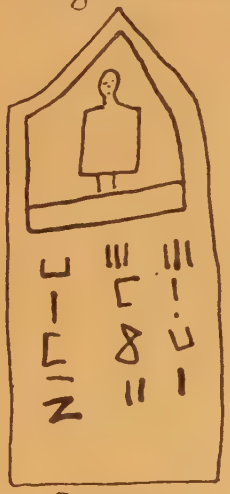
8°) La représentation des animaux est nettement supérieure à celle que l'on obtient chez les enfants ; (bélier (n° 120), bouc (n° 877), bovidés (n°s 810, 288), chevaux (n°s 268, 281, 423, 428, 851, 1011, 1033), chien de chasse (n° 825), oiseaux (n° 151), ont une allure dynamique que l'on ne rencontre que très tard chez l'enfant). D'autre part, tandis que les enfants orientent les animaux vers la gauche, (tête à gauche), sur 10 reproductions entières qui figurent dans le recueil des inscriptions libyques, 7/10 sont orientées à droite (n°s 120, 810, 268, 289, 423, 1011, 1033) et 3 seulement à gauche (n°s 877, 428, 825). Le sculpteur, tenant son burin de la main gauche, peut mieux suivre son dessin exécuté de droite à gauche. Ce qui explique cette orientation inversée par rapport à celle de l'enfant qui dessine avec le crayon tenu de la main droite. La représentation de la main droite ouverte (pouce à droite) trouve sans doute son explication dans le même fait.

Si les représentations libyques d'animaux sont supérieures aux représentations enfantines, par contre, les dessins d'adultes illettrés présentent les mêmes caractéristiques.

Recueil des Inscriptions Libyques

par J.B Chabot 1940

Région Forestière du Nord-Est de l'Algerie.



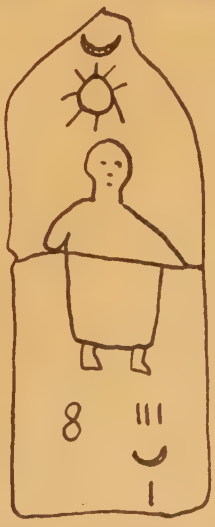
Reboud 187

Bordj. El Guitoun

Mechta Drader

Aïn Kasba.

Sidi Arrath - Reboud. 176 -



sidi. Arrath - Faidherbe 187 -

Ainsi : sur 24 dessins de chevaux que nous avons recueillis en milieu adulte illettré, 3 sur 24 seulement représentent un cheval reconnaissable, les autres sont informes ou rappellent plutôt un chien, une autruche ou une girafe. Les résultats sont les mêmes en ce qui concerne le dessin du chat et du chien, du coq et de la poule (une tête de chien a même le profil humain) (pl. XXV).

Nous avons déjà donné nos résultats en ce qui concerne l'évolution de la représentation de l'homme : sur 53 adultes illettrés, 12 débutent par la phase du têtard. Au bout d'un an, tous les têtards ont disparu bien que les élèves adultes n'aient jamais reçu de leçon de dessin.

Les phases d'évolution sont plus rapides que chez l'enfant, tout en se développant de la même manière. Au bout de la même année, tous les personnages sont représentés en entier, soit de face, soit en partie de profil (tête ou pieds, ou les deux à la fois. Nous n'avons pas rencontré toutefois de profil total).

En ce qui concerne les premières remarques de Probst faites sur les enfants de Beni Khalifa en 1907, voici nos résultats obtenus chez des adultes illettrés en 1949 et 1950 (pl. XXVI).

Tête aussi grosse que le corps des personnages : 28/53
Oreilles démesurées : 0/53
3 doigts aux pieds des personnages : 1/53
3 doigts aux mains des personnages : 4/53
Absence du cou : 21/53
Tête nue : 40/53 (soit 78,5 % environ)
Chéchia ou turban : 5/53 (soit 9,8 % environ)
Autre coiffure (européenne) : 6/53
Représentation du nombril, de l'appareil sexuel ou des seins : 0/53
Pipe ou cigarette à la bouche des personnages : 0/53
Absence du cou chez les animaux : pour le cheval : 5/24 ; pour le chien : 6/32
Trait séparatif du corps et du cou : pour le cheval 6/24, pour le chien 6/32.
Trois doigts aux animaux : pour le cheval : 0/24 ; pour le chien : 0/32
Triangle au sabot du cheval : 0/24
Oiseaux à 3 pattes : coq : 0/12
Oiseaux à 4 pattes : coq : 0/12
Personnages à pieds d'animaux : 0/53
Nombre de pieds réduits à 3 dans des dessins d'animaux domestiques : 1/32
Augmentation régulière des membres : 1/32
Augmentation irrégulière des membres : 0/32

. Constantine .

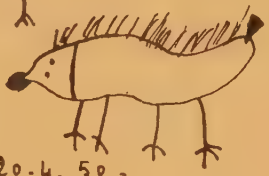
Adultes illettrés . Européens et Français Musulmans.

— Un coq et une poule —

— S. (E.M.) 20.4.50

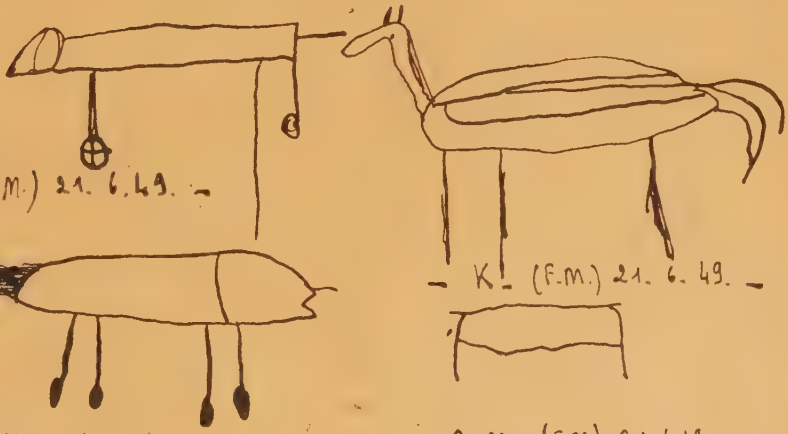
B. (F.M) 20.4.50.

— A. (F.M) 20.4.50 —



— M. (E) 20.4.50 —

— Un cheval —



D. (F.M.) 21.6.49. —

— K. (F.M.) 21.6.49. —

— M. (E) 21.6.49. —

— B.M. (F.M.) 21.6.49.

collection G. Riaux.

B. (F.M). 21.6.49.

— A. (F.M) 21.6.49. —

- Constantine -

Adultes illettrés - Européens et Français Musulmans.

- Un homme -

B.M. (F.M)
21.6.49.

- D.B. (F.M) -
21.6.49.

- M.A. (E) -
21.6.49.

- B.A (F.M) -
21.6.49.

F. (F.M)
21.6.49.

- K. (F.M.) -
29.6.49.

A.Ch. (F.M.)
21.6.49.

M. (F.M.)
22.6.49.

M. (E)
25.10.49.

collection G. Roux.

B. (F.M)
25.10.49.

Deux pieds aux quadrupèdes : 3/32 (3/24 pour les chevaux)
Corps d'animal à tête humaine : 3/32 (3/8 pour le chien)
Quadrupèdes à tête d'oiseau : 3/32 (3 chevaux)
Queue multipliée : 3/32 (3 chevaux)
Oiseaux à tête de quadrupèdes : 0/12
Animaux à jambes ou à pieds humains : 2/32 (2 chevaux)
Tête d'animal sur corps d'homme : 2/53 (1 chien ? 1 oiseau ?)

La copie de modèles géométriques est facilement réalisée après 8 mois de cours d'adultes — (cercle, carré, rectangle, cercles concentriques, cercles sécants, cercles tangents intérieurement, droites perpendiculaires).

(Un des adultes, transforme régulièrement tous les cercles en carrés et tous les ovales en rectangles, comme nous l'avons déjà dit).

L'évolution de la représentation des cheveux est intéressante : au fur et à mesure de l'entraînement culturel, l'observation se précise et la représentation devient de plus en plus « réaliste » ; alors qu'au début, lors des premières expériences de dessin, coïncidant avec les premières leçons de lecture, la représentation des cheveux était de l'ordre de 20 % (correspondant à un âge entre 4 et 5 ans, selon le tableau de Léna Partridge), celle-ci atteint au bout d'un an environ 70 % des représentations de l'homme (soit 10 à 12 ans d'âge selon le tableau de Léna Partridge).

La même observation est valable pour le *dessin de la maison.*

Alors que celle-ci se trouvait, au début, représentée surtout par un quadrilatère avec une porte, elle s'enrichit au fur et à mesure en passant par toutes les caractéristiques du « réalisme intellectuel » signalées par Luquet (rabattement, transparence, disproportions, changements de point de vue...) pour atteindre chez 2 ou 3 adultes l'essai de représentation en perspective. (Il est vrai, qu'entre temps, la copie d'une maison en perspective dessinée au tableau, a fortement influencé les schémas primitifs). Toutefois lors de cette première copie, aucun des adultes n'a su représenter la perspective figurée au tableau : tous ont « rabattu » la maison modèle, sur un même plan, comme le font les enfants.

Signalons, aussi, en ce qui concerne la maison, que deux adultes musulmans au moins, ont nettement recou-

— Constantine —

Adultes illettrés. Européens et Français-Musulmans.

— Un pot de fleurs —

— M. (E) 18.1.50 —

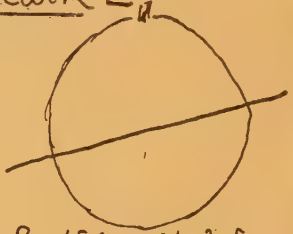
— B.B. (F.M) 18.1.50 —

B. (F.M.) 18.1.50.

— Experience de Clark —

— B. (F.M.) 26.2.50 —

— A. (F.M) 26.2.50. —



— B. (F.M). 26.2.50. —

— Copie d'une maison dessinée en perspective —

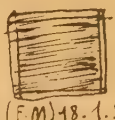
F. (FM) 26.2.50.

B. (F.M) 26.2.50.

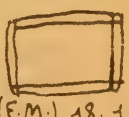
— Dessin à vue - un cube —

M. (E) 18.1.50. ←

collection G. Riaux



— K.A (F.M) 18.1.50 —



— B. (F.M.) 18.1.50 —

vert leurs maisons de mosaïques en noir et blanc car ils ne disposaient pas de crayons de couleurs (pl. XXVIII).

En ce qui concerne l'étude des schémas représentatifs, lors de la première séance de dessin, tous les adultes ont représenté le coq et la poule de la même manière, sans élément distinctif. (L'un d'eux s'est même servi du schéma du quadrupède auquel il a supprimé deux membres. Nous avons obtenu les mêmes résultats pour le dessin du chat et du chien). Le dessin de la bobine de fil a révélé les mêmes caractéristiques de représentation infantile : soit deux cercles reliés par un rectangle, ou deux cercles joints par une droite (en forme d'haltères), soit 4 cercles concentriques 2 à 2, reliés par un rectangle (appareil acoustique de téléphone). Deux adultes seulement, après 2 mois de scolarité, ont dessiné en réalisme visuel (bobine vue de profil). Le dessin du pot de fleurs révèle 50 % de représentations en réalisme intellectuel (racines vues à travers le pot). L'un des adultes, rabat même le fond du vase, laissant voir le trou d'évacuation des eaux).

En ce qui concerne l'expérience de Clark (orange percée d'une aiguille à tricoter) comme nous l'avons déjà dit : sur 18 adultes, 10 représentent l'aiguille visible à travers l'orange, 8 dessinent l'aiguille visible en dehors du contour seulement. Pas un seul n'atteint le 3e stade du réalisme visuel (pl. XXVII).

La rue bordée d'arbres est traduite, soit par 2 ou 3 arbres alignés, soit par des schémas d'arbres rabattus de part et d'autre du chemin, après 8 mois de scolarité (cours du soir 3 fois par semaine). Pas un seul adulte n'a donné une vue aérienne de la rue (pl. XXVIII).

Ces exemples prouvent donc la persistance d'un syncrétisme sinon purement perceptif, du moins nettement idéo-moteur chez les adultes non cultivés.

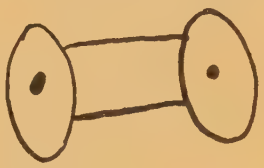
Cependant, des expériences sur le dessin conduites en milieu adulte cultivé, révèlent aussi des difficultés graphiques d'ordre nettement psycho-moteur : l'image mentale ne sait pas trouver son expression par le canal du geste...

Ainsi, nous avons demandé à des élèves des Ecoles Normales de Constantine — filles et garçons — candidats

- Constantine -

- Adultes illettrés. Européens et Français musulmans -

- Une bobine - (dessin à vue)



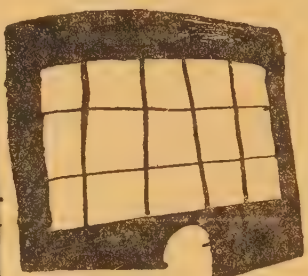
M. (E) 21.6.49. —

- B. (F.M.) 21.6.49 -

B. (F.M.) 21.6.49 -

Une maison

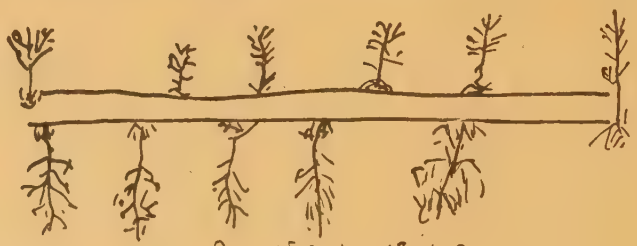
- A.A. (F.M.) 22.6.49. —



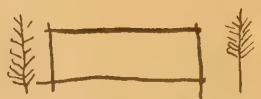
A. Ch. (F.M.) 22.6.49 —

- A.A. (F.M.) 22.6.49.

- Une route bordée d'arbres -



A. (F.M.) 18.1.50.



B. (F.M.) - 18.1.50.

Collection. G. Rivoire.

au baccalauréat ou même déjà bacheliers, de dessiner de mémoire sur la même feuille, respectivement, un cygne, un canard et un moineau — un cygne, un canard et un coq — un chien et un chat — une poule, un canard et un moineau — une cheval — « votre père » (ou un homme), — puis de noter au fur et à mesure les difficultés rencontrées (environ 250 réponses).

75 % environ prétendent avoir une vision nette des sujets à traiter — (soit en partie, soit totalement).

66 % prétendent avoir une vision colorée.

66 % prétendent avoir tendance à représenter les trois animaux à dessiner, sur le même schéma.

24 % prétendent avoir tendance à représenter 2 animaux sur 3 sur le même schéma.

60 % reconnaissent avoir un schéma graphique tout fait. « Ils laissent courir le crayon ».

24,5 % reconnaissent que le schéma qu'ils possèdent a été acquis à l'école.

Voici quelques extraits des réponses recueillies :

1° — Dessin du père :

J.G. (18;6) (J. fille) « Je n'arrive pas à réaliser l'image de mon père sur le papier. Je ne peux pas fixer l'expression de son visage tant elle est mobile et surtout je ne sais pas dessiner, je pense.

F.C. (18:) (J. fille) « J'éprouve des difficultés pour la réalisation générale du dessin, la grandeur du dessin étant réduite. Difficultés aussi pour les proportions »...

J.C. (19;) (J. fille) « Je commence par le visage. Difficultés pour dessiner, yeux, bouche. — Hésitations pour le faire « habillé ». — Difficultés pour proportionner le tronc, la tête et les membres. — Difficultés pour représenter les mains »...

G. R. (18;6) (J. fille) « Difficultés : proportions de la tête, des jambes, du corps, de la silhouette entière »...

J.E. (18;4) (J. fille) « Lorsque j'entends le mot « homme » prononcé, ce n'est évidemment pas l'affreuse caricature dessinée que j'évoque.... Très difficile à représenter, même une silhouette ; je commence par les grandes lignes. La tête n'a pas donné de résultats. Par paresse, j'ai posé un béret pour ne pas dessiner de cheveux. Pour ne pas « rater » les mains qui m'intéressent toujours, je les ai cachées derrière le dos »...

N.F. (19;3) (J. fille) « Je n'arrive pas à donner une expression au visage... Difficultés pour l'exécution des bras »...

N.M. (10;9) (J. fille) « Difficultés éprouvées : la place des bras - les jambes »...

A.X. (18;8) (J. fille) « Difficultés éprouvées : la tenue des bras - la perspective des pieds »...

A.Z. (19;) (J. fille) « J'ai commencé par la tête : corps sept fois la tête »...

C.C. (17;8) (J. fille) « J'ai commencé par la tête... Je vois un camarade au tableau, en classe d'Anglais, car ce qui m'avait frappée c'était : ses pantalons retroussés sur des chaussettes jaunes... Difficultés pour les bras et les jambes... les pieds ».

A.R. (18;4) (J. fille) « Difficultés pour dessiner les pieds et les bras »...

2)° — Dessins : cygne - coq - canard :

22;9 (garçon) « Tous ces dessins ont été commencés par la gauche et par la tête..... Les pattes m'ont le plus ennuyé »...

21;11 (garçon) « Pour le canard et le coq, les images sont très nettes, mais je n'arrive pas à les traduire »...

21; (garçon) « Je n'avais pas d'image nette du cygne et les deux images canard-cygne étaient un peu brouillées »...

20; (garçon) « J'ai représenté le cygne qui figure sur les boîtes de cirage »...

3° — Dessin : poule - canard - moineau :

J.E. (16;6) (fille) « Je fais la caricature du canard - (vieux souvenir du CE). Je vois nettement la poule. Elle m'échappe au moment de dessiner... ou du moins, je suis incapable de dessiner même quand j'ai un modèle sous les yeux. Le moineau, bien que je l'aie « raté », m'a demandé beaucoup moins de mal. (Cause : cet été, j'en ai dessiné un d'après nature, et, pour une fois, c'était à peu près réussi) »...

18;6 (J. fille) « Je fais un canard sur l'eau pour éviter de faire les pattes »...

F.C. (18;6) (J. fille) « L'image du moineau etait la moins nette ».

J.G. (18;3) (J. fille) « Je suis absolument incapable de faire un moineau... Je vois très bien les images de ces trois oiseaux, mais je ne peux les réaliser ».

A.C. (17;6) (J. fille) « Je ne sais pas très bien faire la tête de ces bestioles... Je mets le canard sur l'eau car je n'arrive pas à lui faire les pattes... Je vois nettement les images mais je n'arrive pas à les fixer exactement sur le papier »...

A.R. (18;5) (J. fille) « J'éprouve des difficultés à traduire ma pensée sur le papier »...

J.C. (19;) (J. fille) « J'imagine très bien les images, mais je suis incapable de retracer sur le papier, ma pensée ».

F. (18;5) (garçon) « Poule : vue nette à l'esprit, mais difficile à réaliser sur le papier. Ne vient qu'après l'allure du dessin, c'est à dire que le geste guide la pensée... Canard : J'éprouve encore plus de difficultés par la vision nette que j'en ai, mais que je ne puis reproduire ».

P. (18;4) (garçon) « J'éprouve une grande difficulté à dessiner les pattes et la partie inférieure en général. J'ai une vision générale

dans mon esprit, mais il m'est difficile de la reproduire en la dessinant ».

B.A. (18;2) (garçon) « L'image de chacun de ces animaux n'est pas très nette en moi. Au fur et à mesure que je dessine certains détails me viennent à l'esprit, mais je ne sais les matérialiser »...

G.H. (18;) (garçon) « Je vois bien l'image, mais je n'arrive pas à rendre la ligne générale de l'animal »...

B. (18;4) (garçon) « Je vois les animaux que je veux dessiner, mais il m'est presque impossible de les représenter. J'ai été toujours nul en dessin »...

A.M. (18;7) (garçon) « La vision bien que précise dans mon esprit, à part pour le moineau, est difficile à transcrire sur le papier ».

S.E. (17;9) (garçon) « Difficultés pour imaginer exactement l'image de chaque oiseau. Difficultés ensuite pour les reproduire »...

G.R. (18;1) (garçon) « Difficultés pour le dessin du canard que je n'arrive pas à concevoir ».

A.F. (18;8) (garçon) « Je me représente à l'esprit à peu près exactement ces trois animaux mais je ne peux pas les traduire sur le papier »...

4) — Dessin : Chien - chat :

T.M. (18;) (garçon) « J'ai commencé par le chat parce que c'est plus facile... Une habitude de caricaturer la silhouette d'un chat, parce que j'ai appris à faire le chat ainsi. Je ne me rappelle pas un chat, mais un dessin... Pour le chien, Ric et Rac m'ont inspiré ».

Q.R. (18;2) (garçon) « Je vois mon chien mais je ne sais pas le dessiner... Je ne connais ni la place des pattes ni la forme du corps ».

N.M. (20;) (garçon) « Un chat : croquis vu dans la salle de lecture sur un livre de pédagogie »...

T.Y. (18;6) (garçon) « Pour le chien, difficultés pour représenter les oreilles, la tête et le corps du chien en général »...

M.R. (18;6) (garçon) « Le chat : souvenir d'un chat vu, sur un tableau de lecture... Le chien : souvenir d'une gravure. Difficultés pour rendre les pattes »...

H.G. (18;8) (garçon) « Le chien : Vision très nette du sujet. Mais dès que je veux dessiner, ma vision aussitôt devient très floue ».

T.A. (18;5) (garçon) « J'ai dessiné suivant mes souvenirs d'un dessin de ma mère qui m'apprenait, lorsque j'étais enfant, à dessiner le chat ».

B.A. (18;) (garçon) « C'est un chat que j'ai vu dans un livre et que j'ai déjà fait à l'école maternelle... Le chien est plus difficile - je ne vois plus l'image ».

G.L. (19;) (garçon) « Le chien ne correspond pas avec ma première vision. Le dessin a évolué au fur et à mesure de la « façon»... ».

M.S. (18;) (garçon) « Je les imagine très bien, je vois des attitudes que ma main ne peut rendre ».

A.L. (18;2) (garçon) « Chat : je me suis souvenu d'un chat que je dessinais au CP et que j'ai dessiné moi même, il n'y a pas longtemps».

5) — Dessin : Un cheval :

L.G. (19;) (garçon) « Vision pas très nette »...

F.G. 16;7 (garçon) « Je n'avais pas de vision nette du cheval ».

M.P. (18;5) (garçon) « Grande difficulté à rendre les proportions... Je n'arrive pas à rendre la forme du corps »...

H.L. (19;8) (garçon) « Souvenir du cheval d'une boîte d'allumettes »...

M.G. (19;8) (garçon) « Ma vision du cheval est nette, mais il m'est impossible de la reproduire ; je crois que mon cheval ressemble plutôt à un âne »...

T.R. (17;8) (garçon) « Difficulté dans l'équilibre des formes ».

H.G. (18;9) (garçon) « J'ai commencé par la tête. Difficulté à faire la machoire, puis l'encolure ».

T. (18;6) (garçon) « Difficultés pour représenter la jambe gauche relevée ».

S.R. (20;3) (garçon) « Modèle vu dans la salle de Sciences de l'EN ».

P.H. (19;3) (garçon) « Difficultés pour la tête, le corps, les jambes ».

B.A. (18;3) (garçon) « Le crayon ne répond pas assez à la vision qui est nette pourtant »...

I.M. (18;10) (garçon) « Je ne peux traduire avec la main cette image... manque d'habitude ».

Nous arrêtons là les citations. Elles suffisent amplement pour souligner la difficulté de représentation graphique. L'image n'est pas nette, où elle fuit au moment de la matérialiser. Les adultes — comme les enfants — éprouvent des difficultés dans les proportions.

Pour représenter l'homme, s'ajoute la difficulté de rendre l'expression du visage, la position des bras, des jambes. Les mains sont délicates à reproduire, les pieds aussi. Dans le dessin des animaux la distinction des différences est ardue. « Le crayon ne répond plus » : proportions, dessin des pattes, de la tête, s'avèrent obstacles presque insurmontables. L'adulte s'accroche alors à des représentations déjà vues, ou même déjà reproduites, ou escamote la difficulté.

On peut donc dire que la marge est grande entre la perception de l'objet et sa reproduction.

Comme l'avait remarqué Vaney en 1918 : « Evoquer une silhouette exige un effort mental, une aptitude particulière qui n'est pas le lot de tous. Il est tout à fait plaisant de s'en assurer en invitant les adultes qui se gaussent du crayon enfantin, à en faire autant. Binet

le tenta à son laboratoire, avec des gens de toutes conditions. Les résultats n'en ont pas été publiés, mais nous avons sous les yeux l'ébauche d'un chien faite pas un de nos meilleurs littérateurs et c'était un problème de savoir s'il fallait écrire en légende le mot chien, le mot âne, ou le mot chat » (Vaney, *Bulletin de la Société A. Binet* Mars-Mai 1918 n° 120, 121, 122).

L'enquête conduite par Mlle Rémy en 1923, souligne aussi les difficultés graphiques rencontrées par l'adulte. Son compte-rendu paru dans le *Bulletin de la Société A. Binet* d'Août-Septembre 1923 n° 172, 173 rejoint nos remarques (comme par exemple, celles concernant la reproduction d'animaux presque semblables). Cependant, l'auteur remarque que les adultes (membres de l'Association A. Binet) « ont fait œuvre d'art plus que d'érudition ».

Une autre étude particulièrement intéressante est celle qui consiste à comparer les dessins des garçons à ceux des filles. Comme l'écrit M. Zazzo : « La psychologie différentielle des sexes présente pour nous un double intérêt lié d'ailleurs à la solution d'un problème unique.

1°) Intérêt théorique. La comparaison des garçons et des filles est un moyen d'aborder expérimentalement le problème des rapports du physiologique et du psychologique, de l'hérédité et des influences éducatives...

2°) Un intérêt pédagogique. Quelle que soit l'origine des différences psychologiques entre garçons et filles, ces différences, si elles existent, doivent être prises en considération pour la formation scolaire et professionnelle ».

(R. Zazzo : « *Première contribution des psychologues scolaires à la psychologie différentielle des sexes* » in « *Revue Enfance* » n° 2, Mars-Avril 1948, pp. 168-175).

Les remarques de psychologie différentielle des sexes prennent en Afrique du Nord un caractère nettement particulier que nous allons essayer d'élucider.

CHAPITRE V

Les dessins des filles musulmanes

NOUS avons repris en milieu féminin (musulman et européen) toutes les épreuves de dessin conduites chez les garçons : sujets préférés, évolution du « bonhomme », étude des détails dans la représentation du bonhomme, recherche des « stylisations monstrueuses » selon Frobst, recherche des « vices de dessin involontaires » signalés par le même auteur, étude du « réalisme intellectuel », étude de la stylisation et des représentations schématiques, recherches sur le dessin géométrique...

En ce qui concerne les sujets préférés, petites filles musulmanes et petites filles européennes, dessinent selon leurs intérêts spécifiques : des « dames », des fleurs, des objets domestiques, des représentations d'intérieurs, des arbres. Ce qui contraste nettement avec les sujets représentés par les garçons, dans lesquels dominent les véhicules modernes de locomotion, et d'où les fleurs sont bannies, par exemple...

Les fillettes ne représentent pas souvent les animaux et surtout les animaux domestiques qui occupent encore une grande place dans les œuvres graphiques des garçons, — surtout les chevaux — malgré les progrès de la mécanique.

Chez les petites Musulmanes, plus que chez les Européennes, cette absence prend le caractère d'une véritable obsession. A part le chat classique que l'influence scolaire impose vite à l'enfant, on ne trouve dans leurs productions que quelques oiseaux (assez rares) et, dans les dessins des petites Kabyles de Timengache des souris et des escargots. Il faut chercher la cause de cette absence quasi totale d'animaux dans l'influence du milieu familial.

Cette influence sur le graphisme a déjà intéressé beaucoup de spécialistes du dessin enfantin, comme, par exemple : Sully (1895), Wundt (1908-1912), Luquet (1913-1927), Ballard (1913), Klauser W. (1916), Prinzorn (1922), Hildegarde Hetzer (1926-1931), Franciska Baum-

garten (1927-1936), Karl Bühler (1929), Oakley (1931), Paset (1932), Vogelsang (1934), Cameron (1938), Anasti et Foley (1938), Hubert Read (1945), Prudhommeau (1947) etc... etc..., mais aucun d'eux n'a eu l'occasion de se pencher sur l'âme enfantine musulmane.

Nous avons de notre côté, essayé d'étudier la fillette musulmane, grâce à la collaboration des élèves maîtresses de l'Ecole Normale d'Institutrices de Constantine (en 1947 et 1948). Une enquête sur la peur chez l'enfant a été particulièrement révélatrice. Les petites Musulmanes de 6 à 9 ans, (CI et CP) ont surtout peur, dans l'ordre :

1°) des revenants et des « boussahdias » (les boussahdias sont des nègres affublés de peaux de bêtes qui parcourent quartiers et villages, pour divertir les badauds en dansant et en jouant du tam-tam et de la cornemuse) (environ 100 %) ;

2°) des animaux (92 % environ) ;

3°) des parents (54 %) (Les petites Musulmanes ont sûrement confondu crainte, respect et peur véritable) ;

4°) des automobiles (36 %).

Chez les petites filles Européennes la même enquête a donné les résultats suivants :

1°) Peur des animaux : (souris, tigres et lions) (78 % environ) ;

2°) Peur de l'ogre, des fantômes, des mauvaises fées (50 %) :

3°) Peur d'être seules la nuit (25 %).

Si toutes les petites filles ont très peur des animaux, le pourcentage obtenu chez les petites Musulmanes, prouve une influence directe du milieu.

En effet, d'après les explications fournies par certaines élèves musulmanes, cette peur proviendrait de ce que, lorsque l'enfant est méchant, il est menacé d'être livré en pature à la poule, au chacal ou à une autre bête.

La crainte des parents est due aussi à la puissance parentale et surtout à la puissance du père — dans la vie familiale musulmane.

Nous trouvons d'ailleurs dans l'étude relativement récente de M. Mohamed Farès sur *L'enfant Musulman* de précieux renseignements sur ce sujet, qui confirment

nos remarques précédentes et éclairent nos résultats obtenus sur le graphisme (1). : « Dans les milieux musulmans, comme partout, écrit M. Farès l'influence familiale est très forte au début de la vie de l'enfant. La mère, qui ne quitte pas la maison, est l'initiatrice des premières acquisitions de l'enfant. Généralement très superstitieuse, elle l'entoure de mille petites pratiques destinées à le protéger contre les dangers réels, ou imaginaires. C'est la mère qui est la gardienne des traditions familiales : détails vestimentaires, célébration des fêtes, évènements familiaux, relations de famille à famille. C'est la mère qui crée le climat familial en donnant en particulier la mesure du respect dû au père de famille.

Le milieu social musulman est, en effet, caractérisé par la « notion de famille », elle même fondée sur l'autorité du père. Dès son plus jeune âge, l'enfant adopte par imitation de sa mère une attitude de déférence et de respect pour le chef de famille : en sa présence on ne parle pas à haute voix, on fait le moins de bruit possible.

Tous les hommes de la famille sont l'objet de la même attitude de la part des femmes, des filles et des jeunes garçons. On attend toujours les hommes pour commencer le repas. On leur cède la place d'honneur.

Les enfants apprennent vite la manière déférente de saluer les hommes de la famille, de baiser la tête ou la main des grands, de leur répondre... ». (Bulletin *Méthodes actives* n° 2 pp. 1 et 2) — (*Sauvegarde de l'Enfance* pp. 516-517).

Nos analyses ultérieures trouveront la même confirmation.

Si, en ce qui concerne le niveau intellectuel, nous ne découvrons guère de différence dans les réalisations graphiques des filles comparées à celles des garçons, (à part un léger retard), par contre, la technique et le style sont très caractéristiques. Nous rejoignons en cela, les conclusions de M. P. Naville qui écrit dans son étude con-

(1) Voir Mohamed Farès : *L'enfant Musulman* dans : 1°) Les Eulletins 2 et 3 *Des centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active* (Avril et Juillet 1950 - A) pages 1-6 et B) pages 1-5) ; 2°) La Revue *Sauvegarde de l'Enfance* n° 8 (d'Août-Octobre 1950, pages 516-525).

sacrée à la correction du test de Fay, (*Journal de Psychologie* n° 2, Avril-Juin 1948, p. 246) : « Four effectuer notre travail nous avons réuni 40 dessins réalisés par 40 enfants différents, dont 26 garçons et 14 filles. Nous estimons que dans une épreuve de ce genre, la différence entre filles et garçons peut être éliminée, aucune différence systématique n'ayant été relevée de façon sûre au cours de cette épreuve, les différences légères d'allure dans le développement se signalant plutôt dans le style, ou les intérêts spécifiques en cas de dessin libre, mais étant pratiquement indiscernables dans le cas d'un sujet imposé »....

En ce qui concerne le style, il faut insister sur l'allure géométrique que les petites Musulmanes donnent à leur représentations graphiques, et ceci est frappant dans le dessin de la dame. (Il faut remarquer ici que les petites filles se représentent toujours sans voile, ou haïk — attribut de la femme musulmane). Nous l'avons déjà dit, elles dessinent la dame, très rapidement, en traçant un X qui représente le corsage et la jupe, un rond pour la tête et deux barres verticales pour représenter les jambes (80 % des dessins de dames réalisés en particulier par les petites Kabyles de Timengache sont dans ce style) (pl. XXIX - XXX).

Il faut attribuer sûrement cette caractéristique à l'influence maternelle qui initie la fillette au tissage et aux décorations géométriques qui figurent sur toutes les poteries ou les meubles rustiques.

« En général, garçons et filles sont initiés très jeunes à l'art familial traditionnel : tissage, tapis, artisanat » confirme M. Farès (*Sauvegarde* p. 519).

C'est pour la même raison que la fillette, si elle se sert de crayons de couleurs, multiplie les teintes violentes, à l'image des tissus qu'utilisent sa mère ou ses sœurs.

Mais, la caractéristique la plus intéressante sans doute, dans les dessins des fillettes musulmanes des classes préparatoires et élémentaires — surtout des classes rurales — c'est l'extrême petitesse des représentations graphiques, la faiblesse du trait et la place presque cachée qui leur est réservée : en effet, tandis que le garçon remplit toute la demi feuille blanche qui lui est confiée, la petite Musulmane, trace des dessins minuscules, d'un trait extrê-

Timengyache (Kabylie) - Guergour -
Dessins libres - Filles - (CI. CP. CE)
Françaises Musulmanes

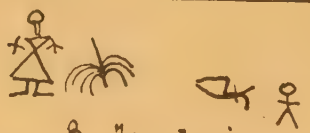
R. 12 ans.

Ch. 11 ans.

M. 13 ans

Ch. 8 ans 1 mois

D. 11 ans



B. 7 ans 7 mois.

D. 12 ans

A. 11 ans

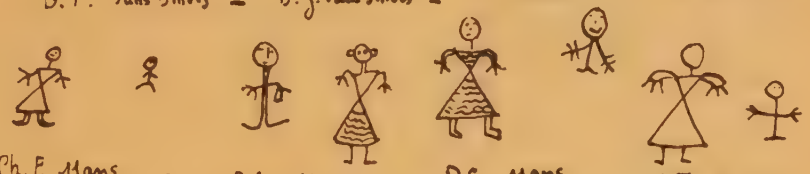
Collection G. Rioux.

- Timengaehe - Kabylie - Guergour -

- Dessins de personnages -

. Un homme et une femme - F-M-Filles . (CI. CP. CE)

B. F. 5ans 9mois - B.G. 7ans 5mois - B.F 9ans - Ch.M 10ans

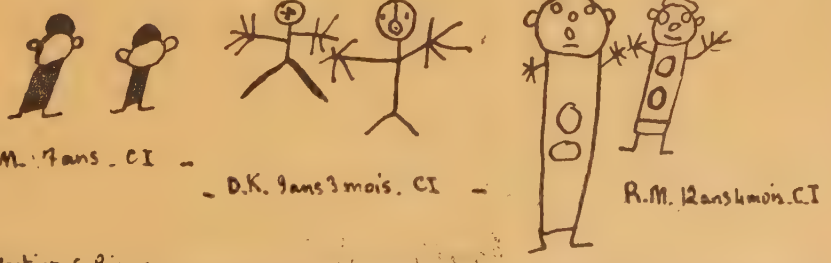


Ch. F 11ans - D.G. 11ans - D.G. 11ans - D.T. 12ans

- Garçons - F.M. -

- "Mon père et ma mère" -

- M. M. 6ans 6mois. CI. - A. L. 6ans 7mois . CI



AM. 7ans . CI - D.K. 9ans 3mois. CI - R.M. 12ans 4mois. CI

Collection G. Rioux.

mement fin et les situe bien souvent dans le haut de sa page, ou dans un coin, laissant ainsi un vaste champ libre... (pl. XXIX - XXX - XXXI - XXXII

Il faut voir encore dans cette caractéristique féminine l'influence directe du milieu familal musulman — surtout de la campagne — où les traditions sont les mieux conservées. En effet, comme l'analyse si bien M. Farès, la petite Musulmane aboutit à un complexe d'infériorité dû : 1°) A la part prépondérante de respect réservée à l'homme en général et au père en particulier. 2°) A la grande part de respect accordée aussi aux frères. 3°) Au sentiment de l'honneur familial qui veut que la femme ne soit pas vue de l'élément masculin et que le garçon ne soit jamais dépassé par la fille. 4°) Au niveau social généralement bas. 5°) A la présence de l'Européen considéré en général comme supérieur.

Voici ce qu'écrit M. Farès à ce sujet et qui confirme nos remarques sur le graphisme des petites Musulmanes. (Nous avons déjà cité ce qui a trait à l'importance attribuée à l'homme en général et au père en particulier) :

« Le jeune garçon bénéficie de très bonne heure de cette prédominance des hommes dans la hiérarchie des valeurs familiales. La naissance d'un enfant masculin est fêtée avec éclat. Le garçon acquiert rapidement un sentiment de supériorité sur ses sœurs par exemple. Il est renforcé dans ce sentiment par tous les membres de la famille. Dès sa prime enfance il s'entend dire : « tu es un homme ». Il en prend conscience très vite... » (*Sauvegarde* p. 517).

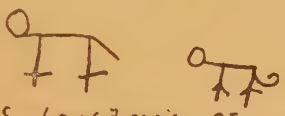
« Pour comprendre l'enfant musulman, garçon ou fille, il ne faut pas oublier l'existence d'un code d'honneur très strict des familles : une famille se déshonorerait si les femmes ou les filles sortaient seules, si des hommes étrangers à la famille pouvaient entrer dans la partie de la maison réservée aux femmes. Ces habitudes persistent même dans les familles les plus européanisées : « Attention, maman, cache toi, voilà des hommes », disait un enfant de trois ans à sa mère. Le garçon ne dédaigne pas sa sœur, mais, il sent déjà qu'il aura un rôle prépondérant et il en conçoit un avantage moral. Il va dans la rue, elle reste à la maison. Une nouvelle notion de l'hon-

Timengache - Kabylie - Guergour.

Un chat et un chien.

Garçons - F. M.

Ch. C. 6ans 5mois. CI. —



A.S. 6ans 7mois. CI —

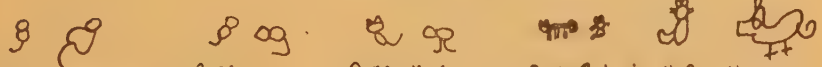
— B.L. 7ans 10mois. CI

le chat

B.L. 8ans 5mois. C.I.

le chien

Filles - F.M.



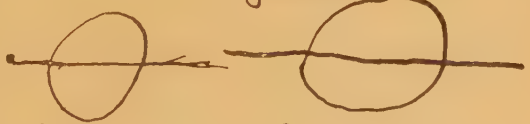
B.K. 5ans 8mois — B.Gh. 7;5. — B.M. 7;7. — Ch.M. 7;1 — H.G. 14 ans —

— Expérience de Clark —

Pomme traversée par une aiguille à tricoter —

Telle qu'elle a été présentée —

Garçons F.M.



— Ch. C. 6;5. CI — B.S. 10;9. CI —

Filles - F.M.

B.K. 5;8. — B.F. 6;5 — M.F. 6;8 — A.F. 7;4 — B.G. 7;5. —

collection G. Rioux.

Timengache Kabylie. (Guergour)
La maison en perspective. Copie.

- Filles - F.M.

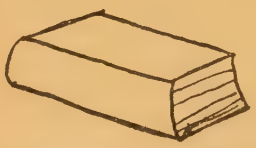
- Ch.M. 8 ans 1 mois — B.M. 7 ans 7 mois - B.R. 5 ans 9 mois

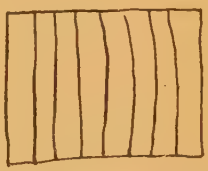
- Garçons - F.M.

- Modèle. — L.M. 7 ans 2 mois. CI — B.M. 9 ans 5 mois. CI

Copie du dessin d'un livre (expérience de Clark)

— Garçons - F.M.





Modèle — Ch.C. 6 ans 5 mois. CI. — A.M. 8 ans 7 mois. CI.

- M.M. 15 ans 2 mois. C.M.

- Filles - F.M.

B.Rh. 5 ans 8 mois. — B.F. 5 ans 9 mois — D.M. 5 ans. 10 mois — Ch.M. 8 ans 1 mois.

Collection. G. Rioux -

neur se fait jour : il n'aime pas à se sentir diminué devant une fille. S'il fréquente la même école qu'elle, la même médersa, il tient à fournir un travail plus intense : « Se laisser dépasser par une fille », quel drame ! S'il se trouve en colonie de vacances mixte, en classe, il faut alors se garder de le reprimander durement devant ses sœurs... » (*Sauvegarde* p. 518).

« C'est aussi dans la famille que l'enfant reçoit l'imprégnation de sa classe sociale. Il est « gosse » de riche, de marabout, de fellah. Il est imbu de bonne heure des préjugés sociaux de ses parents et, adulte, il s'en débarrasse très difficilement, même s'il a reçu une éducation opposée »... (op. cit., p. 518).

« Retenons, cependant, parce qu'elles sont communes à tous les milieux musulmans, les manifestations du « sentiment d'infériorité »... Ce sentiment est le résultat de la juxtaposition des deux sociétés algériennes, mises en présence du fait de la colonisation : les Indigènes et les Européens. Car c'est un fait certain qu'aux yeux de ceux-là, ceux-ci font figures de privilégiés, de par leur situation sociale, politique, économique...

Ainsi l'enfant perçoit, dès son jeune âge, l'infériorité des siens, leur dépendance étroite de tout ce qui leur sert de cadre ; il n'y a pas de famille algérienne où ne parviennent les échos d'une vie dure, compliquée par beaucoup de facteurs » (op. cit., page 252). D'ailleurs, la femme musulmane — et par conséquent la fillette — semble plus directement touchée par cette « vie dure » que signale M. Farès.

Comme le remarque le même auteur, « il faut ajouter à cela la difficulté supplémentaire de la langue maternelle pour les enfants musulmans » (op. cit. par 523).

Or, la fillette Musulmane, tranplantée directement de la maison à l'école, sans passer par la transition de la vie libre de la rue — que connaissent bien les garçons — doit subir un déséquilibre intellectuel et affectif encore plus violent que celui que connaissent tous les écoliers qui s'adaptent à l'école.

N'oublions pas enfin, l'influence de la religion islamique qui marque profondément la vie familiale (voir M. Farès, op. cit., p. 520) et en particulier la femme, gardienne des traditions.

Conclusion

NOTRE étude en milieux nord-africains nous a permis de découvrir chez les Européens et chez les Musulmans une évolution identique des caractéristiques psychiques du graphisme enfantin, selon les phases déterminées par les grands classiques du dessin, et aussi, de constater une égale réceptivité à l'influence de l'actualité.

Mais à côté de ces manifestations graphiques générales, se révèlent bien souvent chez les Musulmans certaines particularités dans le choix et dans l'interprétation du sujet, particularités qui trouvent leur origine dans une organisation sociale et une éducation traditionnelle. La fillette surtout est si intimement marquée par l'organisation familiale que ses dessins libres laissent transparaître des nuances affectives particulièrement nettes. Toutefois, l'influence de l'éducation scolaire commune, agissant progressivement, atténue d'abord et tend à faire disparaître ensuite ces aspects distinctifs.

En définitive, c'est sous l'angle artistique que les dessins révèlent des différences d'aptitudes importantes. Ils nous font apparaître, en effet, une imagination artistique propre aux populations autochtones. Cette imagination, s'appuyant sur des possibilités de traduction graphique tôt acquises dans le cadre ontogénétique et que la tradition utilise facilement et abondamment grâce à l'importance de la production artisanale, s'exprime tout spécialement par le choix des couleurs et l'emploi intensif des formes géométriques.

Mais ces différences ne se réalisent en somme qu'à partir d'un fond intellectuel commun sur le plan idéomoteur. Cette identité intellectuelle de base prend une signification plus grande encore si nous faisons appel aux dernières découvertes des sciences anthropologiques concernant l'Afrique du Nord, dont M. H. Vallois, Directeur de l'Institut de Paléontologie humaine de Paris, nous donne un bref aperçu dans la préface consacrée à la pla-

quette éditée par les services culturels du Gouvernement Général de l'Algérie sur le Musée d'Ethonographie et de Préhistoire d'Alger, en Mai 1949.

En effet, depuis les temps les plus reculés, les habitants de cette région ont reçu des apports humains du Nord, du Sud et de l'Est. C'est ainsi, qu'« avec l'âge de la pierre polie on voit apparaître les hommes modernes auteurs de gravures et de peintures sur rochers... Tous ces hommes venaient probablement de l'Est, ce sont les ancêtres directs des Méditerranéens, la race de base de la population actuelle ». Mais, « à côté de cette race, deux autres contribuent essentiellement à former cette population : la race alpine et la race nordique... or, avec des proportions différentes, ce sont les mêmes types que l'on rencontre en Europe Occidentale ». Et M. Valois de conclure : « Nord-Africains et Français sont beaucoup moins distincts anthropologiquement qu'on aurait pu le supposer » (op. cit., préf.).

Nous pouvons affirmer de notre côté, que Nord-Africains et Français sont beaucoup moins distincts intellectuellement, contrairement à ce que pouvaient le faire croire des travaux aussi hâtifs et imprudents que ceux de Probst. Ces conclusions ne peuvent donc que raffermir l'espoir d'une compréhension mutuelle des hommes et la possibilité de les orienter, par une éducation commune, vers la poursuite d'un commun idéal.

III[e] PARTIE

Essai de bibliographie historique sur le dessin (de 1881 à 1950)

Essai de bibliographie historique

NOTE. — Nous préparions une bibliographie sommaire historique, avec une notice pour les auteurs principaux, lorsque la bibliographie internationale de M. Pierre Naville parut dans la Revue *Enfance* d'Octobre 1950.

Nous ne donnons donc que les noms d'auteurs et leurs travaux principaux, par année.

A l'intérieur de chaque année, les spécialistes sont rangés par ordre alphabétique.

Chaque fois que cela est possible, nous renvoyons à la bibliographie internationale de M. P. Naville.

1881

PREYER. — *Die Seele des Kindes* (L'âme de l'enfant). Paris Alcan (traduction de H. de Varigny 1887). Cité sans date par P. Naville p. 316.

1885

COOKE Ebanazer. — *Art teaching and child nature* (*Journal of Education*. Londres 1885, 12, 465, et 1886). (P. Naville *Eléments d'une bibliographie critique*, Revue *Enfance* Octobre 1950 page 313).

1887

RICCI CORRADO. — *L'Arte del Bambini* Bologne 1887. (P. Naville, op. cit., p. 313).

1888

Bernard PEREZ. — *L'Art et la poésie chez l'enfant* (Alcan 1888). (P. Naville, op. cit., p. 396).

Dr. P. Max SIMON. — *Les écrits et les dessins d'aliénés* in *Archives de l'anthropologie criminelle T. III.* (1888), p. 348 et fig. 24 - Path.

1890

A. BINET. — *Interprétation des dessins* (*Revue philosophique* Décembre 1890). (P. Naville op. cit., p. 350) E. M. T.

1891

BOWDITCH H. P. — *Notes on children's drawings.* (Pedag. Semin 1891 1-445). (P. Naville op. cit., p. 396).

PASSY Jacques. — *Notes sur les dessins d'enfants* (*Revue philosoph.*, 1891, pp. 614-621 - Vol. XXXII). (P. Naville op. cit., p. 343).

1892

BARNES E. — *Study on children drawings* (Pédag. Semin, 1892 - 2 - 451. (P. Naville op. cit., p. 343).

SCRIPTURE Ed. et LYMAN C. — *Drawing a straight line : a study in experimental didactics* (Studies from the Yale Psychol. Labor. 1892-1893, 1-92). (P. Naville op. cit., p. 360).

1893

HANCOCK Jh. — *A study of motor ability* (Pédag. Semin, III, 1893). (Cité par Rouma *Le langage graphique de l'enfant* 1913).

LANGE Conrad. — *Die künstlerische Entwicklung der deutschen Jugend.* Darmstadt 1893. (P. Naville, op. cit., p. 382).

SCHINN M. W. — *Notes on the development of a child* (P. Naville op. cit., p. 397).

1894

BAILY Henri. — *A first year in drawing.* Boston U.S.A. Educational Publisch. Company. (P. Naville op. cit., p. 313).

O'SCHEA M. V. — *A study of drawings of children in the schools of Winone, Minnesota.* (P. Naville op. cit., p. 313).

MASON W. — *The psychol. of. object. drawing* (Education Boston 1894). (Cité par Rouma).

1895

BALDWIN J. M. — *Mental development in the child and the race* (New-York 1895). (P. Naville op. cit., p. 353).

BARNES EARL. — *The Art of little children.* (Pédagogical Seminary). Octobre 1895. (P. Naville op. cit., p. 343).

HERRICK M. A. — *Children's drawings.* (Pédag. Seminar. Octobre 1895). (P. Naville op. cit., p. 396).

MAITLAND Louise. — *What children draw to please themselves.* (Inland Education. Septembre 1895. Vol. I, p. 87). (P. Naville op. cit., p. 373).

MAITLAND Louise. — *Children's drawing.* (Pacific Education journal 1895). (Cité par Rouma).

SULLY James. — *Studies of Childhood* (Londres 1895). Traduct. Française 1898. (Paris Alcan Livre VIII *L'enfant artiste,* Livre IX *Le jeune dessinateur* (p. 459 à 548). (P. Naville op. cit., p. 314).

1896

BARNES Earl. — *Children's pictures and stories* (Studies in Education, Vol. I) (Cité par Rouma (1913 et Luquet (1927)) voir aussi (P. Naville op. cit., p. 343).

BOGARDUS J. — *An individual study of drawings made by* first grade pupils. (Transaction of. the Illinois Soc. for. Child. Study. 1896). (P. Naville op. cit., p. 396).

CLARK A. B. — *How children draw objects placed before them.* (Pamphlet privately printed. Stanford Univ.). (Cité par Rouma).

GROSSER H. — *Das freie Zeichnungen der Kinder in seiner pädag. Bedeutung Frauenbildung* (Zeitschr f. d. ges. inter. des. weibl. Unterrichts) 1896 (pp. 548-595). (Cité par Rouma).

LUKENS H. — *A study of children's drawings in the early years* (Pedagogie, Semin. Octobre 1896 Vol. IV, pp. 79-110). (P. Naville op. cit., p. 314).

— 1897 —

BROWN E. E. — *Notes on children's drawings* Publication de l'Université de Californie, 61 fig. 75 p.). (P. Naville op. cit., p. 314).

CLARK J. S. — *Some observations on children's drawings* (Education Revue 1897). (Cité par Rouma).

CLARK A. B. — *The children's attitude toward perspective problems.* (Studies in Education Vol. pp. 283-294, 7 pl., 4 graph.). (P. Naville op. cit., p. 365).

GALLAGHER M. — *Children's spontaneous drawings* (North. Western. Monthly. Septembre 1897). (Cité par Rouma).

LUKENS H. — *Die Entwicklungstufen beim Zeichnen.* Die Kinderfehler II - IV, pp. 166-170, 1 graph. (P. Naville op. cit., p. 314).

LUKENS H. — *Einige Bemerkungen über « malendes Zeichnen » im frühen Kindesalter.* (Aus dem Pädag. Univ. Sem. z. Yena (VII. pp. 153-154. (P. Naville op cit, p. 314).

O'SHEA M. V. — *Some aspects of drawing.* (Educ. Rewiew 1897 - 14. 263). (P. Naville op. cit., p. 313).

SCHINN M. W. — *Studies of children's drawings.* (Univers. of Califor. Stun) Vol. II. (P. Naville op. cit., p. 397).

— 1898 —

HOGAN Louise — *A study of a child.* (New-York) 322 p. (P. Naville op. cit., p. 315).

— 1899 —

AMENT Wilhelm. — *Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde* (Lepzig 1893). (P. Naville op. cit., p. 315).

MAITLAND Louise. — *Notes on Eskimo drawings* (The North Western Monthly 1899) (P. Naville op. cit., p. 373).

PAPPENHEIM Karl. — *Bemerkungen über Kinderzeichnungen* (Zeitschr. f. Pädag. Psych. Band. I. N° I pp. 57-73). (P. Naville op. 354)

PAPPENHEIM Karl. — *Wer ist der Entdecker der Kinderzeichnung* (Kindergarten. Juin 1899). (Cité par Rouma).

— 1900 —

LUKENS Hermann. — *Drawing in the early years* (Proceed of the Nation Educat. Assoc. 1900). (P. Naville op. cit., p. 314).

PAPPENHEIM K. — *Die Tierzeichnungen der Kinder.* (Kindergarten, 1900 Vol. 41 fig., pp. 180-182-247-252). (P. Naville op. cit., p. 354).

SCHUMANN F. — *Beiträge zur Analyse der Gesichtswahrnehmungen* (Zsch. f. Psychol. 1900, 24). (P. Naville op. cit., p. 360).

VAN DER WAL J. — *Naïveteit en teekenenderwijs.* School en leven (Groningen) I n° 36, 10 Mai 1900 pp. 561-567, II n° 37, 17 Mai 1900 pp. 579-584, III n° 38, 24 Mai 1900 pp. 593-600. (P. Naville op. cit., p. 403 (sans date).

1901

BELOT A. — *Dessins d'enfants.* (Bull. pour l'étude psych. de l'Enfance. (Paris - 15-4-1901 - p. 50). (Cité par Rouma).

BESNARD. — *Dessins d'enfants* Revue Encyclop. Larousse n° 35, 31-8-1901, pp. 817-823, 36 fig.

BOUBIER. — *Les jeux de l'enfant pendant la classe* (Arch. de Psych. 1 1901, pp. 44-68, 8 fig. (Cité par Rouma). *Le langage graphique de l'enfant* 1913 chap. IX p. 178 et P. Naville op. cit., p. 382.

CLAUS A. — *Psycholog. Betrachtung zur Methodik des Zeichenunterrichts.* (Zeitsch. f. pädag. Psych. und. Path. III pp. 456-473, 11 f. (Cité par Rouma).

DE BRUIN W. K. — *De perspectief in het naïefteekenen. School en Leven.* (Groningen II, n° 51, 22-8-1901, pp. 828-832). (Cité par Rouma).

FEID Otto. — *Das Kind als Künstler* (Zeitschr. f. pädag. Psych. nud Path. III, pp. 132-140). (Article de vulgarisation cité par Rouma).

FUSTER. — *Observations sur un petit dessinateur.* (Bull. soc. p. l'étude psych. de l'Enfance, 15-7-1901). (Cité par Rouma).

FUSTER. — *Etude biographique sur les dessins des enfants.* (Bull. Soc. étude psych. de l'Enfance, 15-7-1901). (Cité par Rouma).

PEREZ B. — *L'éducation intellectuelle dès le berceau* I vol. Alcan. chap. X, pp. 209-246 - Le Dessin). (P. Naville op. cit., p. 396).

REINACH Salomon. — *La représentation du galop dans l'Art ancien et moderne.* (Paris 1901 - Réédition en 1925 E. Leroux).

REJA Marcel. — *L'Art malade : dessins de fous.* (Revue encyclop. Larousse n° 39 et 40, 28-9 et 5-10-1901, 21 gravures). (Cité par Rouma).

SANCTE DE SANCTIS. — *La ricerca psicologica nelle grafica infantile.* I disegni dei bambini. Rivista d'Italia. Roma 1901. (P. Naville op. cit., p. 397).

SCHUYTEN. — *Het oorspronkelijk teekenen als bijdrage tot Kinderanalyse.* (Pædolog. Jaarb. 1901, pp. 112-126. (P. Naville op. cit,. p. 397).

TRUFFOT. — *Observations sur un petit dessinateur.* (Bull. Soc. Psch. pour l'étud. Psych. de l'enfant, 15-10-1901). (Cité par Rouma).

VAN DER WAL J. — *De perspectief en het naief teekenen. School en Leven* (Groningen). I n° 24 14-2-1901, pp. 385-392, II n° 25 21-2-1901, pp. 401-410, III, n° 25 28-2-1901, pp. 417-421. (Cité par Rouma et par P. Naville op. cit., p. 403 sans date).

VANEY. — *Observations sur l'orientation des personnages et des animaux du dessin libre des enfants.* (Bull. Soc. p. l'ét. psc. de l'Eft. 15-10-1901). (Cité par Rouma).

1902

BARNES Earl. — *Studies on children's drawings* (Studies in Education) Vol. II. (P. Naville op. cit. p. 343).

BESNARD A. — *Dessins des enfants* (Bull. soc. p. l'étude psych. de l'enfance pp. 162-164). (P. Naville op. cit., p. 397).

BURK Fred. — *The genetic versus the logical order in drawing.* Pedag. Semin. 1902 - 9 - 296). (P. Naville op. cit. p. 315).

PARTRIDGE Lena. — *Children's drawings of men and women.* (Barnes Studie in Education Vol. II pp. 163, 179 graph. (P. Naville op. cit., p. 365).

SCHREUDER A. — *Ueber Kinderzeichnungen. Die Kinderfehler.* T. VII 1902 pp. 216-229 et en néerlandais (Groningen 1903) 19 p. 22 fig. (P. Naville op. cit., p. 316).

1903

CHANIER. — *Dessin libre - Personnages.* (Bull. soc. pour l'éducat. psychol. de l'Enfance Juillet 1903) pp. 305-309. (Cité par Rouma).

1904

AMENT Wilhelm. — *Fortschritte der Kinderseelenkunde* (1895-1903) (Arch. f. d. ges. Psychol. 2). (P. Naville op. cit., p. 315)

LANGE Conrad. — *Kunst und Spiel in ihrer erzieherischen Bedeutung* (Kind und Kunst) 1904. (P. Naville op. cit. p. 382).

O'SHEA M. V. — *Children's expression through drawing.* (Proced. of. the Nation Educ. Associat. 1904). (P. Naville op. cit. p. 313).

RICHTER Julius et WAMSER H. — *Experimentelle Untersuchung der beim Nachzeichnen von Strecken und Winkeln entstehenden Grössenfehler.* (Zsch. f. Psychol. 1904 - 35 - 329). (P. Naville op. cit. p. 360).

SCHUYTEN. — *De oorspronkelijke « ventjes » der Antwerpsche Schoolkinderen* (Pædag. Jaarb. V. 1904, pp. 1 à 87, 3 pl.). (P. Naville op. cit., p. 397).

THYZA et WIJT. — *Kinderteekenen, Vaktijdschrift voor Onderwijzers* (Groningen) VIII, 4 - 15 Octobre 1904, pp. 171-182. (Cité par Rouma).

1905

BIC. O. — *Zur Entwicklung des Auges. Kind und Kunst* (2-1905 pp. 157-159). (Cité par Rouma).

A. BINET. — *Sur la nécessité d'établir un diagnostic scientifique des états inférieurs de l'intelligence* (Ann. Psych. 1905-21). (P. Naville op. cit., p. 350).

BREEST F. — *Ein kleiner Künstler* (Kind und Kunst) Août 1905. (P. Naville op. cit., p. 393).

KERSCHENSTEINER D. G. — *Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung.* München 1905 (nombreuses illustrations). (P. Naville op. cit., p. 317).

LAMPRECHT. — *Aufforderung zum Sammeln von Kinderzeichnungen* (Kind u. Kunst 1905 - I. 354). (P. Naville op. cit., p. 389).

LAMPRECHT. — *De l'étude comparée de dessins d'enfants* (Revue de Synthèse historique, 1905, p. 54). (P. Naville op. cit., p. 389).

LEVINSTEIN. — *Untersuchungen über das Zeichnen der Kinder bis zum 14 Lebensjahr. Mit kulturhistorischen und ethnologischen Parallelen* (Diss., Leipzig 1905). (Rouma 1913 et Luquet 1927 et 1935 indiquent 1905). (P. Naville op. cit., p. 316, 1904).

LOBSIEN Marx. — *Kind und Kunst* (Langensalza 1905). (P. Naville op. cit., p. 397).

LOBSIEN Marx. — *Kinderzeichnungen und Kunstkanon* (Z. f. pädog. Psych. Path. u. Hyg. 1905. Vol. 7 pp. 393-404). (P. Naville op. cit., p. 397).

LOOSCHEN H. — *Aus dem Skizzenbuch eines Quintaners* (Kind und Kunst) Avril 1905 pp. 223-224). (Cité par Rouma).

NAGY LASZLO. — *Fejezetek a gyermekrajzok l'elecktanâbôl. (Sur la psychologie des dessins d'enfants).* (Budapest. Singer. 96 p. 53 fig. 3 tableaux). Cité par Rouma).

ROGUES DE FURSAC. — *Les écrits et les dessins dans les maladies nerveuses et mentales* (Paris Masson 1905). (Cité par Rouma).

THYZA - C. DE VRIES - WIJT. — *Kinderteekenen - Vaktijdschrift, voor Onderwijzers.* (Groningen) IX, 15 Septembre 1905, pp. 7-29, 47 fig. (Cité par Rouma).

VAN RYNBERGH. — *Quelques essais d'analyse psychologique de l'écolier, basée sur les dessins.* (Att. del. Congresso di Psicologia Roma 1905). (Cité par Rouma).

ZIMMERMANN E. — *Ausstellung f. Kinderkunst in Dresden* (Kind und Kunst. 1905, I. 355). (P. Naville op. cit., p. 397).

1906

DECROLY O. — *Psychologie du dessin* (« Ecole Nationale » Bruxelles 15-6-1906). (Cité par Rouma).

DESSOIR Max. — *Aesthetik und allg. Kunstwissenschaft* Stuttgart 1906. (P. Naville op. cit., p. 317).

GUEX. — *Plan d'expériences collectives sur le dessin des enfants.* (L'Educateur - Suisse - 8-12-1906. Avec not. de Claparède). (Cité par Rouma).

JONCKHEERE T. — *L'étude comparée des dessins d'enfants. L'enquête du professeur Lamprecht.* (« Ecole Nationale » Bruxelles 15-12-1906 - Note complémentaire 1-2-1907). (Cité par Rouma).

KATZ David. — *Ein Beitrag zur Kenntnis der Kinderzeichnungen* (Zeitsch. f. psych. u. Phys des Sinnesorgane 1906. Vol. III, pp. 241-256, 13 fig). (P. Naville op. cit., p. 373).

LAMPRECHT. — *Les dessins d'enfants comme source historique.* (Bull. de l'Acad. roy. de Belgique n° 9-10, pp. 457-469). (P. Naville op. cit., p. 389).

LAY W. — *Die plastische Kunst des Kindes.* (Die Experim. Pädog. Band. III, pp. 31-54). (P. Naville op. cit., p. 343).

MOHR. — *Ueber Zeichnungen Geisteskranker und ihre diagnostische Verwertbarkeit.* (J. f. Psychol. u. Neurol. 1906). (P. Naville op. cit., p 384).

RIEDEL Bernhard. — *Vom Werte des Kopierens* (Neue Bahnen.) 1906-1907). (P. Naville p. 397).

1907

ALBIEN Gustave. — *Der Anteil der nachkonstruirenden Tätigkeit des Auges und des Aperzeption an dem Behalten und der Wiedergabee infacher Formen* (Zsch. f. Experim. Pädag. 1907,5 et 1908,6). (P. Naville op. cit., p. 364).

BRAUNSCHWIG. — *L'Art et l'Enfant* (Edit. Privat et Didier).

CLAPARÈDE. — *Plan d'expériences collectives sur le dessin des enfants* (Archiv. de Psych. 1907 pp. 276-278). (P. Naville op. cit., p. 394).

JUNGER Otto. — *Was Kinder zu ihrem Vergnügen zeichnen und der Zeichenunterricht.* (Kiel 1907). (P. Naville op. cit., p. 373).

POELEMANS A. — *L'imagination dans le dessin* («Ecole Nationale» I. 1-1907, pp. 202-204). (C.té par Rouma).

PROBST. — *Les dessins des enfants Kabyles.* (Archiv. de Psycho. 1907). (P. Naville op. cit., p. 390).

ROUMA Georges. — *De l'étroite connexion des diverses formes de langage* (Medezin, pädag. M. f. die. ges. Spracht XVII 1907, Livres 11 et 12). (L'auteur y analyse le langage et le dessin spontané d'un enfant bredouilleur - 2 pl. (Cité par Rouma).

SCHUYTEN. — *Note pédagogique sur le dessin des enfants.* (Arch. de Psych. T VI, pp. 389-391). (P. Naville op. cit., p. 397).

STERN W. — *Spezielle Beschreibung der Austellung, freier Kinderzeichnungen aus Breslau* (Langensalza, 1907, 411). (P. Naville op. cit., p. 318).

1908

BENCINI Paola. — *I disegni dei fanciulli.* (Rev. pédag. I, 1908 pp. 665-690, 4 pl.). (Cité par Rouma).

A. BINET. — *Le développement de l'intelligence chez les enfants* (Ann. Psych. 1908). (P. Naville op. cit., p. 350).

CUSHMAN L. S. — *The art impulse ; its form and relation to mental development* (Nat. Educ. Assuc. 1908, 515). (P. Naville op. cit., p. 376).

GRABERG F. — *Die visuel-motorischen Zeichenvorgänge* (Zch. f. exp. Pädag. 1908, 7). (P. Naville op. cit., p. 354).

IVANOFF. — *Recherches expérimentales sur le dessin des écoliers de la Suisse romande.* Corrélation entre l'aptitude au dessin et les autres aptitudes. (Archiv. de Psych. VIII, n° 30, Décembre 1908, pp. 97-156, 7 fig., 8 pl.). (P. Naville op. cit., p. 354).

KIK C. — *Die übernormale Zeichenbegabung bei Kindern.* (Z. f. a. Ps. u. Ps. Sam. Band. II. H. 102, pp 92-149, 17 pl.) (Pierre Naville 1909, p. 393).

KOHLER. — *Sammlungen freier Kinderzeichnungen* (Zsch. f. angew. Psychol. 1908 - 472). (P. Naville op. cit., p. 344).

LOMBROSO. — *La vie des enfants* Trad. Fce. (Revue « l'Enfant » Paris 1908 nos 1 à 10. Le chap. V n° Septembre pp. 421-426, s'occupe du dessin chez les enfants). (Cité par Rouma).

PENNEZA. — *La scrittura disegno et il designo scrittura* Rivista di psicol. applic. (Janvier Février 1908). (Cité par Rouma).

REJA MARCEL. — *L'Art chez les fous* Mercure de France 1908. (Cité par Rouma).

ROUMA Georges. — *Un cas de mythomanie* (Arch. de Psych. T. VIII, n° 27, 3-1908). (Paragr. III consacré à l'étude de la fabulation dans le dessin libre). (Cité par Rouma).

STERN - KOHLER - VERWORN. — *Sammlungen freier Kinderzeichnungen* (Zeitsch. f. angew. Psych. u. psy. Sammelf Band. I. 1908, pp. 179-187, Band II Heft. 1 et 2). (Cité par Rouma). (P. Naville (Köhler seul. p. 344).

STERN. — *Die Entwicklung der Raumwahrnehmung beim Kinde* Berucht über den III Kongress für experimentelle Psych. in. Frankl. a. M. 1908, pp. 239-242. (P. Naville op cit., p. 318).

VAN DER TORREN. — *Ueber Auffassungs-und Unterscheidungsvermögen für optische Bilder bei Kindern* (Zch. f. angew. Psychol. 1908 - 1 - 189). (P. Naville op. cit., p. 371).

WUNDT W. — *Völkerpsychologie* (2e édit. 1908, 3e vol. Art.).

1909

BROEMAN Eug. — *L'Ecole dans la Nature.* (Revue de l'institut Inter. d'Art public n° 7 et 8 Décembre 1909). (L'auteur traite les points suivants : a) Enquête internationale sur les dessins d'enfants, b) Dessins préhistoriques, c) Dessins libres, d) Réf. de l'enseig. du dess. en France). (Cité par Rouma).

BESNARD Ch. — *A propos des dessins d'enfants.* Idées modernes Mai 1909. (Cité par Rouma).

CIRESE E. — *Les dessins d'enfants* (Rivista de Psicologia) 5-6-1909). (Cité par Rouma).

EIDERTON T. M. — *On the association of drawing with other capacities in school - children* - (Biométrica) Octobre 1909. (P. Naville op. cit., p. 398).

GRABERG. — *Zeichnen - Sprechen, Rechnen* - (Z. f. experimentelle Pädago, 1909, 8, 104-113). (Cité par Rouma).

GUILLET Céphas. — *Retentiveness in child and adult* (Americ. journ. of. Psychol. 1909 - 20). (P. Naville op. cit., p. 374).

STERN W. — 1) *Die Entwicklung der Raumwahrnehmung in der ersten Kindheit.* (Z. a. p. 1909 - 412). (P. Naville op. cit., p. 318) 2) *Ueber verlagerte Raumformen* 15 - 1909 - 2 - 458. (P. Naville op. cit., p. 318).

STERN Clara u. William. — *Die zeichnerische Entwicklung eines Knaben von 4 bis 7 Jahre* (Z. f. a. P) 6 - 1909). (P. Naville op. cit. p. 318).

1910

HORNIG Rheinold. — *Zeichen und Schreibphänomene bei Elementarschülern.* (Zs. f. an. Ps. 1910 - 4 - 54). (P. Naville op. cit. p 384)

KARRENBERG C. — *Der Mensch als Zeichenobjekt* Leipzig 1910. (P. Naville op. cit., p. 374).

KATZAROFF M. D. — *Qu'est-ce que les enfants dessinent ?* (Arch. de Psych. Tome IX, pp. 135, 133). (P. Naville op. cit., p. 374).

KRETZSCHMAR J. — 1) *Sammlungen freier Kinderzeichnungen.* (Z. f. a. P. 1910 - 3 - 453-463). 2) *Kinderkunst und Urzeitkunst.* (Z. f. a. P. 1910 - II - 354). (P. Naville op. cit., p. 317).

LINDET. — *L'esprit et le cœur de l'enfant* Paris 1910 (1 chap. dans une étude d'ensemble sur la psych. enfantine). (Cité par Luquet *Les dessins d'un enfant* 1913).

LINDNER R. — *Die Einführung in die Schriftsprache* (Z. f. p. p. 4, 1910). (Cité par Rouma).

LUQUET. — *Sur les débuts du dessin enfantin* (Congrès intern. d'éducat. familiale 1910). (Cité par Rouma).

Dr MEYER Bruno. — *Kind und Kunst* (Z f. Kinderforschung, 2-1910). (P. Naville op. cit., p. 344).

VAN SON. — *De Kunst van het Kind.* (Morks Magazijn. 1910, II, pp. 25-29). (Cité par Rouma).

1911

BECHTEREVV W. — *Recherches objectives sur l'évolution du dessin chez l'enfant* (Jl. de Psychol. Septembre Octobre 1911, p. 385). (P. Naville op. cit., p. 319).

BINET A. — *Nouvelles rechèrches sur la mesure du niveau intellectuel chez les enfants d'école.* (Ann. psyc. 1911). (P. Naville op. cit., p. 350).

BOBERTAG Otto. — *Ueber Intelligenzprüfung nach der Méthode von Binet und Simon.* (Zsch. f. angewandt Psychol. 1911). (P. Naville op. cit., p. 360).

CORNELIUS Hans. — *Elementargesetze der bildenten Kunst. Grundlagen einer praktischen Aesthetik* (Leipzig-Berlin, 2e édit. 1911). (P. Naville op. cit., p. 344).

JOTEYKO J. et KIPIANI V. — *Rôle du sens musculaire dans le dessin* (Rev. philos. 1911 - 4 - 362). (P. Naville op. cit., p. 354).

RUTTMANN W. J. — *Die Ergebnisse der bisherigen Untersuchungen zur Psychologie des Zeichnens* Lepzig 1911. (P. Naville op. cit., p. 344).

VAN GENNEP. — *Dessins d'enfants et dessin préhistorique* (Archives de Psychologie n° 40 Tome X Février 1911).

ZIEHEN Théodor. — *Psychiatrie* Lepzig 1911 (P. Naville op. cit., p. 383. —

1912

BALLARD P. B. — *What London children like to draw ?* (Jl. of. experimental Pédagog, March, 1912). (Cité par Rouma). (P. Naville op. cit., p. 375 1913).

DECROLY O. — 1) *La Psychologie du dessin*, 2) *Développement de l'aptitude graphique* (Jl. de Neurologie 20-11 et 5-12-1912). (P. Naville op. cit., p. 344).

DUECK Johannes. — *Ueber das Zeichnerische und künstlerische Interesse der Schüler.* (Z. y. p. P. 1912). (P. Naville op. cit., p. 375)

DIX Kurt. — *Körperliche und geistige Entwicklung eines Kindes* : Heft 2. Die Sinne Lepzig 1912. (P. Naville op. cit., p. 319).

KRETZSCHMAR. — 1) *Die freie Kinderzeichnung in der Wissenschaftlichen Forschung* (Z. f. p. p.). (P. Naville op. cit., p. 317). 2) *Die Sammlung von Kinderzeichnungen im Königl. Sächs. Institut für Kultur in Universalgeschichte bei der Universität Leipzig* (Z. f. p. p. 1912). (P. Naville op. cit., p. 317).

LINDNER Rudolf. — *Wiederholung eines Zeichnenversuches Kerschensteiners in der Taubstummenschule* (Z. f. p. p.). (P. Naville op. cit., p. 384).

LUQUET. — *Le 1er âge du dessin enfantin* (Archiv. de Psych. 2-1912). (P. Naville op. cit., p. 320).

MEUMANN Ernst. — *Ein programm. zur psychologischen Untersuchung des Zeichnens* (Z. f. p. p. 1912). (P. Naville op. cit., p. 322).

POTPESCHNIGG. Luisa. — *Aus der Kindheit bildender Kunst.* (Saemann Schriften. f. Erz. o. Unten) Lepzig-Berlin 1912. (P. Naville op. cit., p. 323).

ROUMA G. — *Le langage graphique de l'enfant* (1912). (P. Naville op. cit., p. 333).

RUTTMANN W. J. — *Zur Psychologie des Zeichnens* (Z. f. p. p. 1912 - 13 - 434). (P. Naville op. cit., p. 344).

VOLLBEHR E. — *Kinderzeichnungen von Eingeborenen aus den deutschen Kolonien* (8-1912). (Cité par Rouma).

VINALL J. Wt. — *School drawing in its psychological aspects.* Londres 1912. (Cité par Rouma).

WUNDT Wilhelm. — *Elemente der Völkerpsychologie Leipzig* 1912. (P. Naville op. cit., p. 343).

— 1913 —

FERRETTI G. — *Il designo dei fanciulli e il problema del parallelismo ontofilogenetico e dei rapporti fra spontaneita e recettivita nello sviluppo individuale.* (Revista di Psicologia, Gene. Feb. 1913).

GROSSER-HERMANN et STERN W. — *Das freie Zeichnen und Formen des Kindes* Samm. v. Abhandl. aus. d. Zsch. fangew. Psychol.) Leipzig (1913). (P. Naville op. cit., p. 345).

KATZ David. — *Studien zur Kinderpsychologie* (Wissentchaftl. Beitr. Z. Pädag. v. Psychol. Heft 4. Leipzig 1913).

KRETZSCHMAR Johannes. — *Die Kinderkunst bei den Völkern höheren und niederer Kultur* (Archiv. f. Pädag. 1913. I, Teil 2, 39). (P. Naville op. cit., p. 318).

LUQUET G. — *Les dessins d'un enfant* Paris Alcan I vol. de 252 pages et de nombreuses planches de dessins. L'auteur analyse les dessins de sa fille Simone. (P. Naville op. cit., p. 320).

MEYER Paula. — *Ueber die Reproduktion eingeprägter Figuren und ihren räumlichen Stellungen bei Kindern und Erwachsenen.* (Zsch. f. Psychol. 1913, 64-34). (P. Naville op. cit., p. 345).

MUTH Gr. Fr. — *Ueber Ornamentationsversuche mit Kindern im Alter von 6 bis 10 Jahren. Entwicklungsparallelen von drei Kindern.* (Zsch. f. angew. Psychol). 1913 - 7 - 223. (P. Naville op. cit. p. 345)

SCHARRELMAN Heinrich — *Das Malen und Zeichnen zur Belebung des Elementarunterrichts* Hand f. modern Unterrichts. Hambourg 1913, 3. (P. Naville op. cit., p. 395).

THORNDIKE E. L. — *The measurement of achievement in drawing* (Teachers College Record) Novembre 1913. (P. Naville op. cit., p. 353).

1914

BUCHNER Martin. — *Gegenbewegung der linken Hand und Symetrie* 1914. (P. Naville op. cit., p. 355).

BUSSE Kurt. — *Die Ausstellung zur vergleichenden Entwicklungsgeschichte der primitiven Kunst bei den Naturvölkern, den Kindern und in Urzeit* (Kongr. f. AEst, u. allg. Kunst wiss. 1914). (P. Naville op. cit. p. 389).

HUTH A. — *Formauffassung und Schreibversuch in Kindergarten* (Zsch. f. 'pädag. Psych. 1914 - 15 - 566). (P. Naville op. cit., p. 355)

LAMPRECHT Karl. — *Einführung in die Ausstellung* von Parallelen Entwicklungen in der bildenden Kunst (Kongr. f. Aest. u. alleg. Kunstwiss. Stuttgart. 1914, 75). P. Naville op. cit. p. 389).

LINDNER Rudolf. — *Moralpsychologie. Auswertung freier Kinderzeichnungen von Taubstummen Schülern.* (Zch. f. pädag. Psychol. 1914-1915, 160). (P. Naville op. cit., p. 384).

MEUMANN Ernst. — *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik.* Leipzig-Berlin 1914, Bd. 3, 693. (P. Naville op. cit., p. 322).

MUTH G. F. — *Ornamentationversuche mit Kindern.* III Ueber Alters-geschlechts-und Individualunterschiede, in der Zierkunst des Kindes. (Zsch. f. angew. Psych. 1914, 8, 517). (P. Naville op. cit., p. 345).

PETER Rudolf. — *Beiträge zur Analyse der zeichnerischen Begabung.* (Zsch. f. pädag. Psychol. 1914-1915, 96). (P. Naville op. cit., p. 360).

PETKOFF Wassil. — *Ueber die Auffassung und Wiedergabe geometrischer Formen bei normalen und anormalen Menschen.* (Beil. g. Jahrb. d. Hamburg. Wiss. Anstalten. Bd. 31 Hamburg 1914). (P. Naville op. cit., p. 365).

RUTTMANN W. J. — *Zur Psychologie des Zeichnens* (Zsch. f. pägag. Psychol. 1914-1915, 430). P. Naville op. cit., p. 344).

SCHRENK Johannes. — *Ueber das Verständnis für bildlische Darstellung bei Schulkindern* (Wiss. Bei. 3. Pädag. u. psych. Heft 5. Leipzig 1914). P. Naville op. cit., p. 323).

WAGNER Paul Andreas. — *Das freie Zeichnen von Volkschulkindern* (Zsch. f. angew. Psychol. 8. 1914. 1). (P. Naville op. cit., p. 324).

ZIEHEN Théodor. — *Die Beteiligung von Bewegungsempfindungen und Bewegunsvorstellungen bei Formkombinationen.* (Zsch. f. pädag. Psychol. 1914. 15. 40). (P. Naville op. cit., p. 383)

1915

CHILDS Hg. — *Measurement of the drawing ability of two thousand onehundred and seventy-seven children in Indiana school system by a supplemented Thorndike scale.* (Journ. of. éduc. Psychol. 1915. 6). (P. Naville op. cit., p. 324).

KIK C. — *Kriegszeichnungen der Knaben und Mädchen.* Beih. 12. Z. (Zsch. f. arg. Psych. 1915) (P. Naville op. cit., p. 393)

LECLERE Albert (Berne). — *La Psychologie des grafitti* (Archives de Psychologie Tome XV, 1915, pp. 321-337).

MATZ Walter. — *Zeichen und Modellierversuche an Volkschülern, Hilfschülern.* Taubstummen und Blinden (Zsch. f. angew. Psychol. 1915. 10,62). (P. Naville op. cit., p. 398).

PELIAT Solange. — *Le geste graphique* Rev. philos. 1915. 40,314. (P. Naville op. cit., p. 398).

1916

AYER F. C. — *The Psychology of drawing* (Baltimore 1916 et Chicago). (P. Naville op. cit., p. 346).

KLAUSER Walter. — *Die Entwicklung der Raumauffassung beim Kinde.* Eine Untersuchung an Hand von Kinderzeichnungen (Disse Zürich 1916). (P. Naville op. cit., p. 360).

RUTTMANN W. J. — *Vergleichende Psychologie der Kinderzeichnungen.* (Zsch. f. pädag. Psychol. 1916-1917, 430). (P. Naville op. cit., p. 344).

KROTZSCH Walter. — *Rhythmus und Vorstellungen in der ersten Kinderzeichnung.* Lehrerfortbildung, Prag. 1916). (P. Naville op. cit., p. 324).

1917

Mme ARTUS-PERRELET. — *Le Dessin au service de l'éducation* (Ouvrage surtout pédagogique. (Delachaux et Niets'é 1917).

KROTSSCH. — *Rythmus und Form in der freien Kinderzeichnungen* (Lepzig. Edit. Haase 1917). (P. Naville op. cit. p. 324).

1918

V. VANEY. — *Dessins d'enfants. Le sens de l'apparence perspective chez l'écolier.* (in Bulletin de la Société A. Binet, Mai 1918. n° 120-121-122).

1919

MEYER Paula. — *Weitere Versuche über die Reproduktion räumlicher Lagen früher wahrgenommener Figuren* (Zsch. f. Psychol. 1919, 82,1). (P. Naville op. cit., p. 345).

SCHIERACK Georg. — *Ueber den psychologischen Wert unserer Tests. Das Zeichnen nach Diktat.* (in. Anweisungen f. d. Psychol. Auswahl d. Jugendl. Bagabt. v. Aussch. f. Begabungprüf. im. Inst. d. Leipzig. Lehrvereins). (P. Naville op. cit., p. 398).

WISCHER P. — *Zur Auswhal und Prüfung der zeichnerisch. Begabten.* (Zsch. f. Pädag. Psychol. 1919, 20, 21). (P. Naville op. cit., p. 393).

1920

BELINFANTE Ahm. — *Het Kinderteekenen en het volle leven.* (1920 ; mit autotypieen naar 470 Kindertekeningen). (P. Naville op. cit., p. 376).

COHEN J. (E. M. T.). — *The Use of objective criteria in the measure of drawing ability.* (Pedag. Semin 1920-1922, 132). (P. Naville op. cit., p. 351).

HERWAGEN Karl. — *Der Siebenjährige Versinnungsunterricht. Beih.* (Zch. f. angew. Psychol 1920). (P. Naville op. cit., p. 376)

LUQUET. — *Les bonshommes têtards dans le dessin enfantin.* (Journal de Psycho. 1920, pp. 684-710). (P. Naville op. cit., p. 320).

MEYERSON et QUERCY. — *L'orientation des signes graphiques chez l'enfant.* (Journal de Psych. 1920, 17, 462). (P. Naville op. cit., p. 369).

MUTH G. F. — *Zierversuche mit Kindes.* (Zsch. f. angew. Psychol. 1920, 11, 259). (P. Naville op. cit., p. 345).

SCHIERACK Georg. — *Selbstbeobachtung als Prüfungsmittel für Begabungstests :* 5, *Das Zeichnen nach Diktat* (Pädag. Psych. Arb. aus. d. Inst. Leigzig) Lehrvereins. Leipzig 1920, 10, 24). (P. Naville op. cit., p. 398).

TUMLIRZ Otto. — *Einführung in die Jugendkunde mit besonderer Berücksichtigung der experimentell - pädagogischen Forschungen.* Leipzig 1920. (P. Navil'e op. cit., p. 395).

1921

JAENSCH E R e W. — *Ueber die Verbreitung der eidetischen Anlage im Jugendalter.* (Zsch. f. Psychol. 1921, 87, 91). (P. Naville op. cit. p. 367).

JONCKEERE Tobie. — *La pédagogie expérimentale au jardin d'enfant* (Paris - Alcan) pp. 78-85, Chap. XII *Le dessin spontané.*

KOENEN Hendrikus. — *Physioplastiek bij Kinderen. Disse Amsterdam* (Zeist 1921). (P. Naville op. cit., p. 376).

KRIEGER. KL. — *Wer kann zeichnen ?* (Zweibrücken 1921). (P. Naville op. cit., p. 325).

1922

ASMUS Karl. — *Ein Beitrag zur Lehre von der Entwicklung der optichen Raumauffassung und des optischen Raumgedächtnisses bei Schulkindern.* (Philos. v. Psychol. Arb. herausgeg. von t. Ziehen ; Heft 3. Langensa'za 1922). (P. Naville op. cit., p. 365).

KROH. O. — *Subjective Anschauungsbilder bei Jugendlichen.* Göttingen 1922. (P. Naville op. cit., p. 368).

LINDEMANN Erich. — *Experimentelle Untersuchungen über das Entstehen und Vergehen von Gestalten* (Beitr. z. Psychol. d. Gestalt) VII (Heraus. v. Kffka) Psychol. Forsch. 1922 - 2 - 5. (P. Naville op. cit., p. 370).

LOBSIEN Max. — *Zeichnen und Sehen* (Zsch. f. pädag. Psychol. 1922 - 20 - 89).

LUQUET. — *Génèse de l'Art figuré.* 1°) La phase préliminaire du dessin enfantin. (Journal de Psych. 1922, pp. 695-719). (P. Naville op. cit., p. 320).

LUQUET. — *La méthode dans l'étude des dessins d'enfants.* (Journal de Psycho. 1922, p. 193). (P. Naville op. cit., p. 320).

PRINZORN Hans. — *Bildnerei des Geisteskranken. Ein Beitrag zur Psychologie und Psychopathologie der Gestaltung.* Berlin 1922. (P. Naville op. cit., p. 384).

SCHARFE Rita. — *Kurze Anweisung z. Verwendung d. freien Kinderzeichnung bei Untersuchung von Schulneulingen.* Pädag. psych. Arb. d. Institut d. Leipzig. Lehrvereins 12. Leipzig 1922 - 65). (P. Naville op. cit., p. 376).

1923

AMENT. Wilhelm. — *Die Seele des Kindes* (Stuttgard 1923). (P. Naville op. cit., p. 315).

BAPPERT Jacob. — *Zur qualitativen Bewertung des Zeichentests von Binet-Simon.* (Zsch. fangew. Psychol. 1923 - 21 - 259). (P. Naville op. cit., p. 355).

BLUMENFELD V. — *Untersuchungen über Formvisualität* (Zsch. f. Psychol. 1923 - 91 - 1 et 236). (P. Naville op. cit., p. 370).

CHRISTOFFEL H et GROSSMAN E. — *Ueber die expressionistischen Komponente in Bildnereien geistigminderwertiger Knaben.* (Zsch. f. d. ges. Neurol. u. Psichiatrie, 1923 - 372). (P. Naville op. cit., p. 377).

FAY H. M. — *Une méthode pour le dépistage des arriérés dans les grandes collectivités d'enfants d'âge scolaire.* (Bull. de la Ligue d'Hygiène mentale. Juillet-Octobre 1923). (P. Naville op. cit., p. 325).

PAULSSON Gregor. — *The creative élément in Art. An investigation of the postulates of individual style.* (Scandinavian scientific Rewiew - Kristiania 1923, n° 3-4). (P. Naville op. cit., p. 398).

WAYENBURG G. Van. — *Gedachten over het teekenen van Kinderen* (Kinderstudie) (Zeist) 1923, 169. (P. Naville op. cit., p. 398).

ZIEHEN Théodor. — *Vorlesungen über AEsthetik.* (Halle 1923). (P. Naville op. cit., p. 383).

1924

CRAMAUSSEL. — *Ce que voient les yeux des enfants.* (Journal de Psych. 1924, page 161). (P. Naville op. cit., p. 398).

LUQUET. — *La narration graphique chez l'enfant.* (Journal de Psychol. 1924, pp. 183-218). (P. Naville op. cit., p. 320).

LUQUET. — *L'étude statistique des dessins d'enfants.* (Journal de Psych. 1924, p. 738). (P. Naville op. cit., p. 320).

VOLKELT Hans. — *Primitive Komplexqualitäten in Kinderzeichnungen.* (Ber. üb. d. 8. kong. f. expr. Psychol. Iena. 1924 - 204) (P. Naville op. cit., p. 399).

ZIEHEN Théodor. — *Leitfaden der physiologischen Psychologie* Iena 1924.

1925

ALBERT Wilhelm. — *Das Kind als Gestalter* (Nürmberg 1925). (P. Naville op. cit., p. 368).

BAKUNSINSKII. — *Choudostvennoié twarchestwo i vostitanié. Opout isledovania na materiale prostranstwenich isskusst. Novawa Moskwa* 1925. (Inhalt Ausgabe in Zsch. f. AEsth. 1932). (P. Naville op. cit., p. 362). (Sur la représentation de l'espace chez l'enfant).

BURKHARDT. — *Veränderungen der Raumlage in Kinderzeichnungen.* (Zch. f. pädag. Psych. 1925, 26, 352). (P. Naville op. cit., p. 362).

LOMBARDO-RADICE Guiseppe. — *Il disegno infantile.* (L'Educazione nazionale - 2 - 1925).

LUQUET. — *Le motif du cavalier dans l'Art primitif.* (Jl. de Psych. 1925 - 22 - 738). (P. Naville op. cit., p. 320).

MANNHEIMER Charlotte (Mme) (Suède). — *Le Dessin et le Théâtre à l'Ecole...* (« Pour l'Ere Nouvelle », n° 17 Octobre 1925, pp. 29-30).

MUCHOW Martha. — *Pädagogisch - psychologische entwicklungspsychologische Betrachtungsweise in der Psychologie der Kindheit.* (Zch. f. pädag. Psychol. 1925 - 26 - 316). (P. Naville op. cit., p. 377)

MUCHOW Martha. — *Die Kinderpsychologie auf dem Münchenen Kongress der Gesellschaft für expérimentelle Psychologie.* (Kindergarten 1925 - 66 - 136). (P. Naville op. cit., p. 377).

MUCHOW Martha. — *Kinderpsychologie. Studien im Kindergarten.* (Kindergarden, 66, 1925 - 23). (P. Naville op. cit., p. 377).

ROTHE Richard. — *Le Dessin libre, base de l'éducation artistique.* (« Pour l'Ere Nouvelle » Octobre 1925, n° 17, p. 30).

THONE F. — « *Die Düsseldorfer Austellung* » : *das schöpferische Kind im Herbst* 1924. (Zsch. f. pädag. Psychol. 1925 - 26). (P. Naville op. cit., p. 377).

ZIEHEN Théodor. — *Vorlesungen über AEsthetik.* (Halle 1925). (P. Naville op. cit., p. 383).

1926

BEYRL F. — *Ueber die Grössenaufassung bei Kindern* (Zsch. f. Psychol. 1926, 344). (P. Naville op. cit., p. 399).

BRITSCH G. — *Théorie der bildenten Kunst* (Hrsg. Von-Egon Kornmann) München 1926). (P. Naville op. cit., p. 327).

BUHLER Charlotte. — *Kunst und Jugend.* (Zsch. f. AEsth. u. allg. Kunstwissensch), 1926 - 20 - 288). (P. Naville op. cit., p. 327).

GOODENOUGH Florence. — *Measurement of intelligence by drawing.* (Londres et New-York 1926). (P. Naville op. cit., p. 328).

HETZER Hilgarde. — *Die symbolische Darstellung in der frühen Kindheit.* (Wiener Arb. 3. Pädag. Psych. Heft. 3). (Wien-Leipzig-New-York 1926). (P Naville op. cit., p. 329).

HEAD Henry. — *Aphasia and Kindred disorders of speech* - Cambridge - 1926). (Cf. chapitre 7). (P. Naville op. cit., p. 384).

KIREK. — *Die Bedeutung der sensoriellen Veranlagungen für die Bildung von Objektvorstellungen,* insbesondere bei Eidetikern. (Zch. f. d. Behandt. Schwachsinniger 1926). (P. Naville op. cit., p. 368).

LUQUET. — *La narration graphique dans l'Art primitif.* (Journ. de Psych. 1926 - 23 - 376). (P. Naville op. cit., p. 320).

MUCHOW Martha. — *Kinderpsychologie. Studien im Kindergarten* (Kindergarten, 67 - 89 et 234). (P. Naville op. cit., p. 377).

MUCHOW Martha. — *Beiträge zur psychologischen Karakteristik des Kindergarten und Grundschulaters* (Pädag. psych. Schriftenreihe des Allg. Dtsch. Lehrerum. Vereins). (Heft. 3 Berlin 1926). (P. Naville op. cit., p. 377).

ROTTEN Elisabeth. — *Die Entfaltung der schöpferischen Kräfte im Kinde.* (Gatha 1926). (P. Naville op. cit., p. 346).

TRUMPER-BODEMANN. — *Die freie Kinderzeichnung, ihre Auswertung und ihre Auswirking in der Praxis.* (Zsch. f. d. Behandt. Schwachsinniger 1926, pp. 97-123). (P. Naville op. cit., p. 385).

VOLKELT Hans. — *Fortschritt der experimentelle Psychol. Ber.* üb. d. g. Kongr. f. experim. Psychol. Iena 1926). (P. Naville op. cit., p. 399).

WITZIG Hans. — *Erlebnis und Zeichnerisches Gestalten.* (Diss. Zurich. 1926). (P. Naville op. cit., p. 378).

1927

BAUMGARTEN Franciska. — *Zeichnungen der Schweizer Jugend.* (Zsch. f. Pädag. Psychol. 1927 - 28 - 7 - 8). (P. Naville op. cit., p. 390)

CRAMAUSSEL (E.). — *Expériences au jardin d'enfants.* (Journal de psych. norm. et pathol. 1927, 24 - 701). (P. Naville op. cit., p. 398).

ENG Helga. — *Kinderzeichnen. Vom ersten Strich bis zu den Farbenzeichnungen der Achtjährigen.* (Zsch. f. angew. Psychol. Leipzig 1927). (P. Naville op. cit., p. 330).

ENG. Helga. — *Weshalb zeichnet das Kind und dichtet der Jugendlichte* ? (Jhb. f. Erz. Wiss um Jugendkd III 1927 - 201). (P. Naville op. cit., p. 330).

FERRETI G. — *Il disegno dei fanciulli e l'origine musicale dell' expressione figurativa.* (Le dessin enfantin et l'origine harmonieuse de l'expression figurée). (Riv. di. Psic. 1927 - 33 - 49 - 67). (P. Naville op. cit., p. 346).

KAINZ Friedrich. — *Gestaltgesetztlichkeit und Ornamententstehung.* (Zsch. f. angew. Psychol. 1927 - 28 - 267). (P. Naville op. cit. p. 370).

KORNMANN Egon. — *Anfänge neuer Jugendkunst. Urkunden* deutscher Volkskunst z. Augsburg. 1927). (P. Naville op. cit., p. 400).

LUQUET. — *Le dessin enfantin.* (Paris 1927). (P. Naville op. cit., p. 320).

LUQUET. — *Le réalisme intellectuel de l'Art primitif.* (Journal de Psychol. 1927 - 24 - 765 et 888). (P. Naville op. cit., p. 329).

PRANTL Rudolf. — *Kinderpsychologie* (Paderbonn 1927). (P. Naville op. cit., p. 331).

SANDER Julie. — *Untersuchungen ueber die sinnige Lebhaftigkeit von Vorstellungen.* (Philos. u. Psychol. Arb. Hrsj. von th. Ziehen Heft II Langensalza 1927). (P. Naville op. cit., p. 400).

STERN (William). — *Psychologie der frühern Kindheit* (bis zum 6 Lebensjahre) Leipzig 1927. (P. Naville op. cit., p. 318).

THIEL G. — *Eine Untersuchung von Kinderzeichnungen Taubstummerschüler.* (Zch. f. kinderfors 1927 - 33 - 138). (P. Naville op. cit., p. 385).

WULFF O. — *Die Kunst des Kindes, der Entwicklungsgang seiner zeichnerischen und bildnerischen Gestaltung.* (Stuttgard 1927, 407 pages 332 fig). P. Naville op. cit., p. 331).

1928

DALLINGER Karl. — *Uber den Zusammenhang zwischen der Entwicklung des Ichbewutsstseins und dem Kindlichen Zeichnens.* (Langensalza 1928). (P. Naville op. cit., p. 332).

DEBRUNNER Hugo. — *Seelenfrühling. Die zeichnerische Schöpferkraft des Kindes und ihre künstlerische Entwicklung.* I - Teil : Erlebnis und Gestaltung. (Munich - Leipzig - Zurich - 1928). (P. Naville op. cit., p. 378).

FERRIERE Adolphe. — *Des Archives internationales de dessins d'enfants.* (Pour l'Ere Nouvelle n° 36 - Mars 1928).

GAUPP R. — *Psychologie des Kindes.* Leipzig 6 édit. 1928. (Extrait de « Natur und Geisteswelt »). (P. Naville op. cit., p. 333).

GELB - GOLDSTEIN et MAKi. — *Psychologische Analysen hirnpathologischer Fälle* XII. Natürliche Bewegungstendenzen der rechten und der linken Hand und ihr Einfluss auf das Zeichnen und den *Erkennungsvorgang.* (Psychol. Forsch. X. 1928. I). (P. Naville op. cit., p. 356).

GOODENOUGH Florence. — *Studies in the psychology of children's drawings.* (Psychol. Bulletin 1928) 22 - 272). (P. Naville op. cit., p. 328).

JAENSCH. ER et W. — *Ueber den Aufbau der Wahrnehmungswelt und ihre Struktur im Jugendalter.* Leipzig 1928. (P. Naville op. cit., p. 367).

JULIAN Otto. — *Untersuchung über räumliche Prüfaufgaben.* (Psycho-Techn - 1928 - 3 - 117). (P. Naville op. cit., p. 362).

KROTZCH Walter. — *Ueber Raumdarstellung, Schauen und Schaffen.* (Zsch. f. Künstlerische Erziehung) Leipzig 1928. (P. Naville op. cit., p. 324).

MAILLO A. — *El dibujo infantil.* (Psicologia y pedagogia). (Caceres 1928).

NEUBAUER Vincenz. — *Uber die Entwicklung der technischen Begabung bei Kindern.* (Zsch. f. angew. Psychol. 1928). (P. Naville op. cit., p. 337).

PREDOME. — *I desegni dei ragazzi* Paravia 1928.

ROSTOHAR Mihajlo. — *Uber Kinderzeichnungen. Ein Beitrag zur Entwicklung der Kindervorstellungen* Bericht üb. des 10. Kongr. f. exp. Psychol. Iena 1928 - 154. (P. Naville op. cit., p. 333).

ROYO F. — *Psicologia del dibujo.* Habana 1928.

SCHERINGER Erike. — *Experimentelle Untersuchungen über die anschaulichmotorische Kombination* (praktisch Intelligenz) (Philos. u. psych. Arb. Langensalza - 1928). (P. Naville op. cit., p. 356).

WEISS K. — *Das Thema der Kinderzeichnung.* (Munchner Neueste Nachr). N° 246 - 1928 - Beilage die bildenten Künste). (P. Naville op. cit., p. 389).

1929

BUHLER Karl. — *Abriss der geistigen Entwicklung des Kindes* 5e *édition.* Leipzig 1929. (Un chapitre est consacré au dessin). (P. Naville op. cit., p. 346).

ELSEN Aloïs. — *Die Kinderzeichnung.* Augsburg 1929. (P. Naville op. cit., p. 335).

JOESTEN Esther. — *Eidetische Anlage und bildnerisches Schaffen.* (Arch. f. d. ges. Psychol. 1929 - 71 - 493). (P. Naville op. cit., p. 368).

LUQUET. — *L'évolution du dessin enfantin.* (Bulletin de la Société A. Binet n° 241 - 42 - Juillet 1929).

METZ Paul. — *Die eidetische Anlage der Jugendlichen in ihrer Beziehung zur künstlerischen Gestaltung.* Langensalza 1929. (Pädag. Mag. H. 12-52). (P. Naville op. cit., p. 369).

ROTHE Richard. — *Kindertümliches Zeichnen* (Wien und Leipzig 1929). (P. Naville op. cit., p. 335).

SCHERESCHEWSKY Bassia. — *Versuch über die Entwicklung des Bildverständnisses beim Kind.* (Zsch. f. Kinder f. 1929 - 35 - 455). (P. Naville op. cit., p. 400).

SCHORN Maria. — *Untersuchungen über die Handgeschicklichkeit (mit Beiträgen zur Psychologie der menschlichen Persönlichkeit.* (Zch. f. Psychol. 1929 - 112 - 325). (P. Naville op. cit.. p. 356)

SIGG-BOEDDINGHAUS M. — *Zeichnen und Malen und ihre Bedeutung für die seelische Entwicklung des Kindes.* (Psych. Rundschau. I. 1929 - 222). (P. Naville op. cit., p. 379).

VOLKETT Hans. — *Das bildnerisch gestaltende Kind.* (Zsch. f. pädag. Psychol. 1929 - 30 - 43). (P. Naville op. cit., p. 399).

VOLKETT Hans. — *Neue Untersunchungen über die kindliche Auffassung und Wiedergabe von Formen* (Ber. üb. d. 4. Kongr. f. Heilpädagog. Berlin, 1929 - 15). (P. Naville op. cit., p. 399).

WOLLF Hans. — *Die Kinderzeichnung nach Inhalt. Form und Farbe.* (Weimar 1929). (Forch. u. Werke Zur Erz. Wiss. herausg. v. Peter Petersen. Band 10 - 1929). (P. Naville op. cit., p. 378).

WOMMELSDORF O. — *Die Austellung deutscher Kinderzeichnungen auf dem Weltkongress in Helsingör.* (Das werdende Zeitalter. 1929 - 8 - 673). (P. Naville op. cit., p. 400).

1930

DECROLY et WAUTHIER. — *Contribution à l'étude des enfants bien doués.* (Ann. Psychol. 1930). (P. Naville op. cit., p. 344).

FARWELL Louise. — *Réactions of Kindergarten, first and second grand children to construction play matérials.* Dep. of Educ. Yale univers. New Haven. (Genet. Psychol. Monographs, 1930 - 8 - 432). (P. Naville op. cit., p. 383).

HARTLAUB Gustav. — *Der Genius im Kinde. Zeichnungen und Malversuche begabter Kinder.* (Breslau, 1930 (avec 35 gravures en couleur et 92 en noir). (P. Naville op. cit., p. 393).

ILLE Alfred. — *Einflüsse von Matérial und Technik auf die Bildgestaltung. - Kinderkunst.* Sonderheft. s. (Schauen und Schaffen 1930 - 56). (P. Naville op. cit., p. 357).

KANNER L. et SHILDER Paul. — *Movements in optic images and the optic imagination of movements.* (Journal of nervousand mental disease. New-York 1930 - 72 - 489). (P. Naville op. cit., p. 357).

KOSTER Hermann. — *Ueber das Verhältnis der intellektuellen Begabung zur musiklischen, zeichnerischen und technischen Begabung.* (Zsch. f. pädag. Psych. 1930 - 30 - 399). (P. Naville op. cit., p. 400).

KRAUSS R. — *Ueber graphischen Ausdruck. Eine experimentelle Untersuchung über das Erzeugen und Ausdeuten von gegenstandsfreien Linien.* Leipzig - 1930. (P. Naville op. cit., p. 400).

KRAUTTLER Otto. — *Die Entwicklung des plastichen Gestaltens beim vorschulpflichtigen Kinde. Ein Beitrag zur Psychogenese der Gestaltung.* Beil 503. (Zsch. f. angew. Psychol. Leipzig - 1930). (P. Naville op. cit., p. 336).

KROTSCH Walter. — *Die freie Kinderzeichnung als Grundlage bildnerischer Gestaltung.* (Kinderkunst, Sonderheft. X. Schauen und Schaffen. Bd. 56 - 1930). (P. Naville op. cit., p. 324).

KROTSCH Walter. — *Der Weg zur Gestalt, Sonderheft.* X. Schauen und Schaffen. Bd. 56 - 1930. (P. Naville op. cit., p. 324).

LEMBKE W. — *Ueber Zeichnungen von « frechen » und « schüchternen » Schulkindern.* (Zch. f. pädag. Psychol. 1930). (P. Naville op. cit., p. 385).

LUQUET. — *L'Art primitif.* (Paris 1930). (P. Naville op. cit., p. 320).

MEINHOFF Werner. — *Die Bildgestaltung des Kindes.* Leipzig-Berlin 1930). (P. Naville op. cit., p. 347).

MEISTRING Walter. — *Beiträge zur Prüfung der Koordinationsfähigheit.* (Beil. 49. 3. Zsch. angew. Psychol. Leipzig 1930). (P. Naville op. cit., p. 357).

PFLEIDERER W. — *Die Geburt des Bildes.* Ursprung, Entwicklung und künstlerische Bedeutung der Kinderzeichnung. Stuttgart 1930. (P. Naville op. cit., p. 348).

ROSTOHAR Mihadjlo. — *L'évolution de la représentation visuelle à partir de l'impression initiale.* (L'année psychologique 1930 - 31 - 130). (P. Naville op. cit., p. 333).

ROTTEN Elisabeth. — *Kindliche Kunst.* (Das werdente Zeietalter, 1930 - 9 317). (P. Naville op. cit., p. 346).

STUCKRATH Fritz. — *Das géometrische Erleben des Kindes in seinem Werkschaffen. Eine Bildungspsychologiestudie.* Hambourg 1930. (P. Naville op. cit., p. 363).

SIGG-BOEDDINGSHAUS M. — *Zeichnen und Malen und ihre Bedeutung für die seelische Entwicklung des Kindes.* (Psych. Rundschau, 1930 - 324). (P. Naville op. cit., p. 379).

TEUPSER W. — *Kind, Kunst und Künstler, Kinderkunst.* Sonderheft. v. Schauen und Schaffen. 1930 - 56 - Heft. 4. (P. Naville op. cit., p. 390).

VOLKELT Hans. — *Zur Psychologie der Kinderkunst. Kinderkunst,* Sonderheft von Schauen und Schaffen - 1930 - 56 - Heft 4. (P. Naville op. cit., p. 399).

1931

APPEL Kenneth. — *Drawings by children as aids for personality studies.* (Americ. jour. of. Orthopsychiatry 1931 - 1 - 149). (P. Naville op. cit., p. 371).

BUHLER Charlotte. — *Kindheit und Jugend. Genese des Bewusstseins.* (Psych. Monog. 3. Leipzig 1931). (P. Naville op. cit., p. 327)

Compte rendu fait à l'Exposition du Congrès international de l'enfance en 1931 (congrès organisé à l'occasion du centenaire de l'école laïque : 1831-1931) sur une enquête portant sur 7 à 8 mille dessins libres d'enfants de 3 à 7 ans.

ENG Hilda. — *The psychology of children's drawings* (Trad. de l'allemand) Londres 1931 et New-York. (P. Naville op. cit., p. 330).

GRAHMANN B. — *Verlagerungen bei der Auffassung optischer Gestalten im géographischen Anschauungsbilder.* (Zsch. f. pädag. Psychol. 1931 - 32 - 92). (P. Naville op. cit., p. 303).

HETZER Hildegarde. — *Kind und Schaffen. Experimente über konstruktive Bétätigungen im Kleinkinderalter.* (Quelles u studien 3 Jugend. Heft. 7. Iena. 1931). (P. Naville op. cit., p. 329)

KROH O. — *Die Psychologie des Grundschulkindes in ihrer Beziehung* zur kindlichen Gesamtentwicklung. Langensalza 1931. (P. Naville op. cit., p. 368).

LOCH M. — *Ueber Eidetik und Kinderzeichnung.* Ochsenfurt am Main, 1931. (P. Naville op. cit., p. 369).

MEILI R. — *Les perceptions des enfants et la Psychologie de la Gestalt.* (Archiv. de Psychol. vol. XXIII, pp. 25-44).

MEISTRING Walter. — *Zur Psychologie der Bewegung.* Erz. u. Bildung. Beil d. Preuss Lehrerzeit 1931, 12, N° 2, 27 janvier. (P. Naville op. cit., p. 357).

MEISTRING Walter. — *Geschichte der Untersuckung der Koordination.* (Arch. f. d. Gesam. Psychol. 1931 - 80 - 516). (P. Naville op. cit., p. 357).

NEUBAUER Vincenz. — *Zur Entwicklung der dekorativen Zeichnung.* (Zch. f. angew. Psychol. 1931 - 39 - 273). (P. Naville op. cit., p. 327).

OAKLEY C. A. — *The interpretation of children's drawings.* (Brit. journ. of. Psychol. 1931 janvier). (P. Naville op. cit. p. 351)

RASMUSSEN. — *Psychologie de l'Enfant. L'Enfant entre* 4 et 7 *ans (traduit du Danois par Mme E. Cornet).* Chap. III consacré aux dessins d'enfants, pp. 58 à 194). Paris Alcan 1931.

RUSSEL Arnulf. — *Ueber Formauffassung zwei bis fünfjähriger Kinder.* Münich. 1931. (P. Naville op. cit., p. 370).

SCHINKE W. — *Dein Kind zeichnet* (Kleine Kinder 1931 - 94).

SCHWARTZ. — *Das freie Zeichnen in der Hilfschule:* (Die Hilfsschule 1931 - 24 - 227). (P. Naville op. cit., p. 385).

SPIELREIN S. — *Kinderzeichnungen bei offenen und geschlossenen Augen.* Wien 1931. (P. Naville op. cit., p. 357).

STREET R. F. — *A gestalt completion test.* (Teach. Coll. Contrib. Educ. 1931, N° 481). (P. Naville op. cit., p. 351).

ZIEHEN und HAECKER Valentin. — *Beitrag zur Lehre von der Vererbung und Analyse der zeichnerischen und mathematischen Begabung* insbesondere mit Bezug auf die Korrelation zur musikalischen Begabung. (Zch. f. Psych. 1931). (P. Naville op. cit., p. 383)

ZIEHEN Théodor. — *Das Seelenleben der Jugendlichen.* Langensalza 3 édit. 1931. (P. Naville op. çit., p. 383).

1932

BENDER Lauretta. — *Gestalt principles in the sidewalk drawings and games of children.* (Jl. of. Genetic Psych. 1932 - 41). (P. Naville op. cit., p. 358).

DAIBER W. — *Das Eigengestalten des Kindes im Zeichenunterricht einer Volksschulklasse.* Dusseldorf 1932. (P. Naville op. cit., p. 379).

DECROLY. — *Quelques faces du développement de l'aptitude graphique.* La Psychologie du dessin (repris dans « Etudes de Psychogénèse » Bruxelles 1932). (P. Naville op. cit., p. 344).

EGERLAND J. — *Wesen und Pflege des Vorstellungszeichnens nach der Britschen Kunstthéorie.* Munich 1932. (P. Naville op. cit., p. 380).

FEID OTTO. — *Das Kind als Küntsler.* (Zsch. f. pädag. Psychol. 1932).

GRAEVE H. — *Untersuchung der Entwicklung des Zeichnens nach allen seinen Komponenten bei Kindern* im Alter von 3 bis 14 Jahren. (Halle 1932). (P. Naville op. cit., p. 338).

GROTH Gertrud. — *Beziehungen zwischen intellektueller und kuenstlerisch - teknischen Begabung an einem Mädchenlyceum.* (Zch. f. pädag. Psych. 1932 - 33 - 199). (P. Naville op. cit., p. 400).

KIENZIE Richard. — *Das bildhafte Gestalten als Ausdruck der Persönlichkeitl* (1932). (P. Naville op. cit., p. 379).

KRAUSE Walter. — *Experimentelle Untersuchungen über die Vererbung der zeichnerischen Begabung.* (Zsch. f. Psychol. 1932). (P. Naville op. cit., p. 349).

LEGRUN Alois. — *Wie und was « schreiben » Kindergarten - zöglinge ?* (Zsch. f. pädag. Psychol. 1932 - 33 - 322). P. Naville op. cit., p. 400).

MANUEL H. T. et HUGUES L. S. (Mexique). — *The intelligence and drawing ability of youg mexican children.* (Journ. of. appl. Psychol. 1932). (P. Naville op. cit., p. 391).

MARTIN Hans. — *Die plastiche Darstellung der Menschengestalt beim* jüngeren Schulkinde. (Zsch. f. pädag. Psych. 1932). (P. Naville op. cit., p. 339).

MARTIN Hans. — *Stile und Stilwandlungsgesetze der Kinderzeichnung, nachgewiesen in den Menschenzeichnungen der Volksschulkinder* 1932. (P. Naville op. cit., p. 339).

MATHIEU Joseph. — *Erziehung zum exacten optischen Auffassen und Einprägen nach der Poppelreuterschen psychokritischen Methodik.* (Zch. f. angew. Psychol. 1932). (P. Naville op. cit., p. 366).

PARIOG C. — *Psihologia desmnului.* (Psychologie du dessin). (Institut de Psychologie de l'Université de Cluj. (Roumanie). (P. Naville op. cit., p. 351).

PARNITZKE E. — *Raümliche Klarheit in der Kinderzeichnung.* (Neue Deutsche Schule 1932). (P. Naville op. cit., p. 363).

PASET G. — *Some drawings of men and women made by children of certain non-european races.* (Jl. Roy. Anthrop. Institut 1932). (P. Naville op. cit., p. 391).

RABELO S. — *Caractéricas do desenho infantil.* (Lisbonne 1932). (P. Naville op. cit., p. 375).

SCHOTT A. — *Zum Problem der Linkshändigkeit.* (Zsch. f. angew. Psychol. 1932). (P. Naville op. cit., p. 358).

SCHOTT A. — *Linkshändigkeit u. Erziehung, sowie doppelhändige Ausbildung.* (Zsch. f. angew. Psychol. 1932). (P. Naville op. cit., p. 358).

VOLKELT Hans. — *Versuche über Raumdarstellung der Schulkinder.* (Bericht üb. d. 12 kongr. d. Dtsch. Gesellschal. f. Psych Iena 1932 - 435). (P. Naville op. cit., p. 399).

WULFF Oskar. — *Kernfragen der Kinderkunst und des allgemeinen Kunstunterrichts der Schule.* (Zsch. f. AEsth. 1932 - 26 - 46). (P. Naville op. cit., p. 331).

1933

CARROI Anne-Marie. — *Le Dessin au service de l'Education* pp. 162 - 34. (« Pour l'Ere Nouvelle » n° 89, Juillet 1933).

DANIELS P. A. — *Discrimination of compositional balance at the pre-school level.* Psychological Monography. (Univ. of. Iowa) 1933. (P. Naville op. cit., p. 371).

DEMBO et HANFMANN. — *Intuitive halving and doubling of figures.* (Psychol. Forschung. 1933 - 17 - 306). (P. Naville op. cit., p. 366).

DUARTE Alfonso. — *Os desenhos animistas duma criança de sete anos.* (in. « O Instituto » vol. 86, N° 1, 28 p., 1933).

GOTTSTEIN W. — *Koordination und Konzentration.* (Zsch. f. Kinderforsch. 1933, 41 Heft 1). (P. Naville op. cit., p. 359).

GRAEWE H. — *Die Entwicklung des kindlichen Zeichnens. Erziehung und Bildung.* (Beilage z. Preuss. Lehrerzeitung 29-4-1933). (P. Naville op. cit., p. 338).

GRIPPEN Velma. — *A study of creative artistic imagination in children by the constant contact procedure.* (Psych. Monography. Univ. of. Iowa 1933). (P. Naville op. cit., p. 372).

HANFMANN E. — *Some experiments on spacial positions as a factor in children's perception and reproduction of simple figures.* (Psych. Forschung, 1933 - 16 - 319). (P. Naville op. cit., p. 363).

HANSEN Wilhelm. — *Das bildnerische Gestalten des Kindes* (Vierteljahrsschreih. f. wiss. Pädag. 1933 - 9 - 155). (P. Naville op. cit., p. 380).

HARTLIEB K. — *Die Erkenntnisgrundlagen der Bildsprache* Esslingen 1933. (P. Naville op. cit., p. 340).

HAUBOLD Marianne. — *Bildbetrachtung durch Kinder und Jugendliche.* (Munich 1933). (P. Naville op. cit., p. 401).

KINTER. — *The Measurement of Artistic abilities.* New-York 1933.

KLINE I. W. et LAREY G. L. — *A measuring scale for free-hand drawing.* (Hopkins univ. Stud. Educ. 1933, N° 5, 58 pp.). (P. Naville op. cit., p. 351).

LAMBRY R. — *Le Dessin chez les petits.* (Juvisy 1933).

LUQUET. — *Deux problèmes psychologiques de l'Art primitif.* (Journal de Psychol. 1933, p. 514). (P. Naville op. cit., p. 320).

WALTON William. — *The sensitivity of children and adults to color harmony.* (Psychological Monography. Univ. of. Iowa. 1933). (P. Naville op. cit., p. 401).

WILLIAMS Eileen Jackson. — *A technique for testing color harmony sensitivy in young children.* (Psychol. monography). Univ. of. Iowa 1933. (P. Naville op. cit., p. 401).

1934

Mlle BARDOT. — *L'expression graphique chez les jeunes enfants.* (« Pour l'Ere Nouvelle », N° 101, Octobre 1934, pp. 231-234).

BONTE. — *Die eidetische Anlage und ihre Bedeutung für Erziehung und Unterricht.* Leipzig 1934. (P. Naville op. cit., p. 369).

BURKHARDT Heinz. — *Ueber Verlagerung räumlicher Gestalten* (138 fig.). (Neue Psycholog. Studien VII, 1934. Heft 3. Munich). (P. Naville op. cit., p. 362).

FAY H. M. — *L'Intelligence et le caractère : leurs anomalies chez l'enfant.* Paris 1934. (P. Naville op. cit., p. 325).

GALLI. — *Osservazioni sulla reproduzione di profile.* (Art. it. di Psicol. 1934 - 13 - 165). (P. Naville op. cit., p. 367).

GALLI et HOCHHEIMER W. — *Beobachtungen an Nachzeichnungen mehrdeutiger Feldkonturen.* (Zsch. f. Psychol.). (P. Naville op. cit., p. 366).

GRAEWE H. — *Das kindliche Zeichnen, en Spiel.* « Kleine Kinder » Janvier 1934. (P. Naville op. cit., p. 338).

HARTENSTEIN E. — *Aktuelle Kulturinhalte im Spiegel der Kinderzeichnung.* (Zch. f. Jugendk 1934). (P. Naville op. cit. p. 375).

HURLOCK E. B. et THOMSON J. — *Childrens drawings : an experimental - study of perception.* (Child developp. 1934 - 5 - 127). (P. Naville op. cit., p. 367).

JAENSCH. ER. W. — *Eidetische Anlage und kindliches Seelenleben.* Leipzig 1934. (P. Naville op. cit., p. 367).

PRUDHOMMEAU. — *Application de la mesure de l'intelligence par un dessin suivant la méthode de Goodenough à l'examen des enfants anormaux.* (Bulletin de l'Association amicale française des instituteurs publics d'enfants arriérés, Avril-Mai 1934).

REBELO Silvio. — *Psicologia do desenho infantil.* Saô Paulo (Brésil) 1934.

RUTTMANN W. J. — *Das Erlebnis des Symbols im Jugendalter.* (Zsch. f. pädag. Psychol. 1934 - 35 - 24). (P. Naville op. cit., p. 344)

SCHEER Götz. — *Ausdrucksfaktoren in der zeichnerischen Entwicklung des Pubertätsalters.* (nach 225 Knabenzeichnungen). (Arch. f. d. gesam. Psychol. 1934). (P. Naville op. cit., p. 380).

SCHLIEBE Georg. — *Erlebnis-motorik und zeichnerischer* (Physiognomischer) *Ausdruck bei Kindern und Jugendlichen.* (P. Naville op. cit., p. 359).

SEEMAN. — *Pictorial aptitudes in children.* (Carac and. Pers. 1934 - 2 - 209). (P. Naville op. cit., p. 391).

TAKEDA T. — *Sur le dessin des enfants* (en japonais avec résumé anglais) (japan - journ. of. Psychol. 1934 - 217). (P. Naville op. cit., p. 401).

VOGELSANG H. — *Aus der Ideenwelt jugendlicher Rechtsbrecher.* (Zs. f. Jugendk. 1934). (P. Naville op. cit., p. 380)

WAGNER J. — *Experimentelle psychologische Untersuchungen über den didaktischen Anschauungswert graphischer Darstellungen im Unterricht.* (Zsch. f. pädag. Psychol. 1934). (P. Naville op. cit., p. 371).

1935

BERREIN F. K. — *A study of the drawings of abnormal children.* (Journal of éduc. Psychol. 1935). (P. Naville op. cit., p. 385).

BUSEMANN Adolf. — *Jugend im Selbstbildnis. Ein Beitrag zur Psychologie geistigen Werkschaffens in Jugendalter.* (Zsch. f. Kinderforsch.) 1935 (P. Naville op. cit., p. 402).

DATTA A. — *Drawing of children.* (Indian journ. Psychol. 1935). (P. Naville op. cit., p. 391).

DOMS F. M. — *Le graphisme et l'expression graphique.* « Semaine univ. pedag. Univer. libre de Bruxelles 1935 - 1 - 202). (P. Naville op. cit., p. 402).

GRAEWE H. — *Die Tendenz zur Pregnanz im kindlichen Seelenben und ihre Erforschung.* (Pädag. Wante, I - II - 1935). (P. Naville op. cit., p. 338).

GRAEWE. — *Das Tierzeichnen der Kinder.* (Zch. f. pädag. psychol. und Jugend 1935). (P. Naville op. cit., p. 338).

HATANO I. — En japonais : *Développement d'un enfant pendant un an d'après ses dessins* 1935. (P. Naville op. cit., p. 340).

HINRICHS W E. — *The Goodenough drawing test in relation to delinquency and problem behavior.* ((Archiv. Psychol. New-York 1935). (P. Naville op. cit., p. 385).

LUQUET. — *Le dessin enfantin.* (Réédition de 1927. Alcan).

MELOUN Jean. — *Does drawing skill schaw in handwriting ?* (Caract. and Person. 1935 - 3 - 194). (P. Naville op. cit., p. 402).

RAUSCHNING Dorothea. — *Die geistige Welt des Sechsjährigen im Kindergarten.* (Zsch. f. angew. Psychol. 1935). (P. Naville op. cit., p. 383).

RUSSEL R. L. — *The child and his pencil.* (Londres 1935).

SAUER Franz. — *Abhängigkeit der Handgeschicklichkeitsleistung von Lebensalter und Geschlecht.* (Zsch. f. angew. Psych. 1935). (P. Naville op. cit., p. 359).

Jeanne TAILLIEU. — *Le Dessin spontané.* (Observations faites sur un petit garçon âgé de 9 à 10 ans). (« Pour l'Ere Nouvelle » Juin 1935, n° 108. pages 142 - 143 - 144).

WINTSCH. — *Les dessins d'enfants et leur signification. Le dessin comme témoin du développement mental.* (Payot Lausanne et Z. Kinderpsychiatrie 1935 - 2 - 69 - 83). (P. Naville op. cit., p. 340).

1936

BAUMGARTEN Fr. — *Supranormale Zeichnen eines Kindes.* (Zsch. f. Kinderpsychiatrie). (P. Naville op. cit., p. 393).

BERGER R. — *Le Dessin libre* (Payot Lausanne 1936).

LARK - HOROVITZ. — *Interlinkage of sensory memories in relation to training in drawing.* (Jl. of. Génet. Psychol. 1936). (P. Naville op. cit., p. 340).

MOTT S. M. — *The Developpment of concepts. A study of children's drawings.* (Child. develop. 1936 - 7 - 144). (P. Naville op. cit., p. 349).

PECK L. — *An experiment with drawing in relation to the prediction of school sucess.* (Journal of. appl. Psychol. 1936 - 20 - 16). (P. Naville op. cit., p. 352).

REBELLO Silvio. — *Psicologia do desenho infantil.* (Saô Pau'o, Brasil - 1936).

1937

BIELING Hª F. et DIEMEL P. J. — *Hoe de kinderen onze grootemensenwereld zien. Meer dan honderd origineele teekeningen.* (Rotterdam 1937, 68 p.).

A. FERRIERE. — *Le dessin libre.* (« Pour l'Ere Nouvelle) » N° 130, Septembre 1937, pp. 76-77-78).

GUTTMAN et MACLAY. — *Clinical observations schizophrenic drawings.* (Brit. journ. of. Med. Psychol. 1937 - 16 - 184). (P. Naville op. cit., p. 386).

KERR Madeleine. — *Children's drawings of houses.* (Brit. jour. of. Medic. Psych. 1937 - 16 - 206). (P. Naville op. cit., p. 376).

MORGENSTERN Sophie. — *Psychanalyse infantile. Symbolisme et valeur clinique des créations imaginatives chez l'enfant.* Edition Denoël Paris 1937. 70 reproductions de dessins. Le chapitre IV traite « Le dessin infantile, son origine et son but ». (P. Naville op. cit., p. 387).

SMITH F. O. — *Le test de Goodenough.* (Psych. Bull. 1937 - 34 - 750). (P. Naville op. cit., p. 352).

TRAUBE Trude (Mlle). — *La valeur diagnostique des dessins des enfants difficiles.* (Archiv. de Psycho. XXVI. N° 103 Décembre 1937 pp. 285-309). (P. Naville op. cit., p. 386).

1938

ANASTASI A. et FOLEY. — *A study of animal drawings by Indian children of the North Pacific Coast.* (Journal. soc. Psyc. 1938 - 9 - 363). (P. Naville op. cit., p. 391).

ANGYAL et LORAND. — *Beiträge zu den Zeichenstörungen autopagnostisch aphatischer Kranken.* (Arch. Psychiatr. Nervenkrank 1938 - 108 - 493). (P. Naville op. cit., p. 386).

BENDER Lauretta. — *A visual motor Gestalt test and its clinical use.* (« The American orthopsychiatrie association » New-York 1938). (Test de dessin).

BORJA A. J. — *Iconografia esquifrénica.* (« Rev. Neuro-Psiquiatr »). (P. Naville op. cit., p. 386).

BULETIN DE L'INSTITUT NATIONAL D'ORIENTATION PROFESSIONNELLE (1938 - 22). (Révision du test de Goodenough).

CAMERON N. — *Individual and social factors in the development of. graphic symbolization.* (Journal of Psychol. 1938 - 5 - 165). (P. Naville op. cit., p. 372).

CAMERON. — *Functional immaturity in the symbolization of scientifically trained adults.* (Journal of. Psychol. 1938 - 6 - 161). (P. Naville op. cit., p. 372).

ERIKSON et KUBIE. — *The use of automatic drawing in the interpretation and relief of a state of acute obsessionnal depression.* (Psychoanal. Quart 1938). (P. Naville op. cit., p. 386).

FREINET Elise et DAVAU M. — *Le Dessin libre.* (L'imprimerie à l'école). (Brochures d'Education Nouvelle populaire). *Vence.* (Alpes-Maritimes Juin 1938).

GRAEWE. — *Ueberblick über die Psychologie des kindlichen Zeichnens.* (Archiv. f. Gesamte Psychol. 1938 - 103). (P. Naville op. cit., p. 338).

GRIDLEY P. F. — *Graphic representation of a man by four year old children in nine prescribed drawing situations.* (Gene. Psychol. Monographs. 1938 - 20 - 183 - 350). (P. Naville op. cit., p. 341).

HUANG I. (Chine). — *Psychologie des dessins d'enfants.* (Schangaï commercial Press 1938). (P. Naville op. cit., p. 392).

LANDOWSKI. — *De l'importance du Dessin.* (Cahiers de Pédagogie moderne, 2e édition, 1938. - Editions Bourrelier p. 5).

MACLAY W. S., GUTTEMAN et MAYER GROSS. — *Spontaneous drawings as an approach to some problems of psychopathology.* ((Proc. Roy. Soc. Med. 1938). (P. Naville op. cit., p. 387).

MILLER J. — *Intelligence testing by drawings.* (Journal of. ed. Psychol. 1938). (P. Naville op. cit., p. 341).

SCHILDER Paul. — *L'enfant et le symbole.* (Scientia Milan 1938). (P. Naville op. cit., p. 402).

ZIEHEN Théodor. — *Die Prüfung der Phantasietätigkeit bei* Kranken und Gesunden. (Journ. f. Psych. u. Neurol. 1938 - 17 - 422). (P. Naville op. cit., p. 383).

1939

Mme DWOREZKI. — *Le test de Rorschach et l'évolution de la perception.* (Thèse de la Faculté des Lettres de Genève 1939))

GYARFAS. — *Disturbances of drawing in hypoglycemia.* (Confin. Neurol. 1939). (P. Naville op. cit., p. 387).

INTOSH Mac J. — *An Inquiry into the use of children's drawings as a means of psycho-analysis.* (Brit. j. éduc. Psychol. 1939). (P. Naville op. cit., p. 350).

MEREMA B. — *Levensontplooiing in vorm en kleur.* 9 tot en *met* 13. *Een psychologische studie van tekenende kinderen en de natuurlijke ontwikkeling van het vorm en kleurleven in hun spontane tekeningen. Met een inleidend woord van G. A. van Poelje. Met* 107 *afbeeldingen in zwart en* 8 *kleurenreproducties.* S. Gravenhage 1939 236 pages.

MORGENSTERN Sophie. — *Le symbolisme et la valeur psychanalytique des dessins infantiles.* (Revue française de psychanalyse 1939). (P. Naville op. cit., p. 387).

MOTT S. M. — *The growth of an abstract concept.* (Child development 1939. 10 - 21 - 25). (P. Naville op. cit., p. 349).

REITMAN F. — *Facial expression in schizophrenic drawings.* (Journ. Ment. Sciences 1939). (P. Naville op. cit., p. 388).

FARIA de VASCONCELOS. — *O desenho e a Criança.* Lisbonne 1939.

Dr. R. VEDDER. — *Over het copieeren van eenvoudige geometrische figuren door oligophrenen en jonge kinderen Een pathopsychologische en ontwikkelings-psychologische studie* 1939, 170 pages.

WARTEGG E. — *Gestaltung und Charakter.* (Zsch. f. angew. Psychol. N° 84 - 1939). (P. Naville op. cit., p. 381).

1940

BENDER Lauretta. — *The Goodenough test.* (Journ. of. Nat. and mental. Diseases 1940). (P. Naville op. cit., p. 388).

HSIAO H. — *A revision of Goodenough's « draw a man » test.* Chin. jour. éduc. Psychol. Engl. Abstr. 1940). (P. Naville op. cit., p. 352).

SPŒRLT D. T. — *The drawing ability of mentally retarded children.* (Journal of. genet. psch. 1940). (P. Naville op. cit., p. 388).

1941

SPRINGER. — *A study of the drawings of maladjusted and adjusted children.* (Journal of. genet. psychol. 1941). (P. Naville op. cit., p. 388).

1942

FONTES. — *O desenho e a modelaçaô em crianças anormais.* (A. Criança Portuguesa. Vol. II. 1942-1943, pages 127 - 136).

FONTES. — *A linguagem grafica pelo desenho nas idades infantis.* (Medicina N°s XLV et XLVI 9 pages) (Portugal).

MORGENTHALER W. — *Zur Psychologie des Zeichnens.* (Revue Suisse de Psychologie et de Psych. appliquée 1942). (P. Naville op. cit., p. 381).

VIOLA W. — *Child Art.* (Londres 1942).

VLETTER (W. N. de) (Hollande). — *Het medaillon. Een karakterologische interpretatie naar aanleiding van een tekenopdracht.* 1942 (54 pages).

ZAZZO René. — *Le geste graphique et la structuration de l'espace.* (Communication à la Société française de Psychologie, Mai 1942).

1943

AMES L. B. — *The Gesell incomplete man test as a differential indication of average and superior behavior in preschool children.* (Journal Genet. Psych. 1943). (P. Naville op. cit., p. 342).

CAIN T. J. — *The objective measurement of accuracy in drawings.* (Americ. j. of. Psych. 1943). (P. Naville op. cit., p. 353).

R. CARRINGTON DA COSTA. — *O desenho e o teste de Decroly aplicado nas escolas portuguesas.* (A Criança Portuguesa, Vol III 1943-1944, pages 119 à 176).

FONTES V. — *O « esquema corporal » e os desenhos infantis.* (A Criança Portuguesa. Vol. III, 1943-1944, pages 213 à 246).

READ Herbert. — *Education Through Art.* Londres 1943.

SAWER D. D. — *Education by Drawing.* Cambridge 1943.

TOMLINSON. — *Children as Artists.* Londres 1943. New-York 1944.

1944

CARTHY Mac. — *Variabilité des notations dans un test de dessin.* (Goodenough). (The jour. of. Psych. 1944). (P. Naville op. cit., p. 353).

FONTES, LEITE DA COSTA et FERREIRA. — *Contribuiçao para o estudo do teste de Fay aplicado em crianças portugesas.* (Criança Portugesa, 1944 - 3 - 13). (P. Naville op. cit., p. 352).

OSTERRIETH P. A. — *Le test de copie d'une figure complexe : contribution à l'étude de la perception et de la mémoire.* (Archiv. de Psych. 1944 - 30 - 206 - 356). (P. Naville op. cit., p. 367).

TAYLOR W. S. — *A nation cultural determination of free drawings.* (Charac. and personn. 1944 - 13 - 30). (P. Naville op. cit., page 392).

1945

AMES L. B. — *Free drawing and completion drawing : a comparative study of preschool children* (1945). (P. Naville op. cit., p. 342).

LOWENFELD V. — *Tests d'aptitude visuelle et tactilo - kinesthésique.* (American journal of Psychol. LVIII, I, 1945) pages 100 - 111, cet article contient des expériences sur des dessins et des figures géométriques).

PSYCHOLOGICAL ABSTRACTS. — *A revision of Goodenough-s draw a man test* (1945).

Mlle RAMBERT Madeleine. — *La vie affective et morale de l'enfant,* 3e partie - Chapitre IV : *Le Dessin, méthode de Psychanalyse infantile,* pages 130 - 146. (Delachaux et Niestlé Neuchatel - 1945).

READ Herbert. — *Peintures d'enfants anglais.* (Préface à une exposition du « Britisch Council). (Perpignan Union Nationale des intellectuels 1945).

1946

AMES et ARNOLD GESELL. — *The developement of directionality in drawing.* (Journal Genet. Psychol. 1946 - 68 - 45 - 61). (P. Naville op. cit., p. 342).

BELVES Pierre. — *Les dessins tests.* (« Pour l'Ere Nouvelle » N° 3 Mars Avril 1946, pages 142 - 143 - 144).

Mme BOULAY-HUBERT L. — *Le Dessin libre.* (« L'Education Enfantine » « Editions Nathan » N°s 1 - 3 - Septembre-Novembre 1946).

CLAPAREDE E. — *Nécessité d'une étude du dessin enfantin* in « Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale » tome I. « Le développement mental ». Edition posthume 1946 page 201. (Chapitre IX). (Delachaux et Niestlé).

FONTES. — *O sobrenatural nos desenhos infantis.* (A Criança Portuguesa Vol. VI - 1946 - 1947 - pages 71 à 100).

HAVIGURST R. GUNTHER et PRATT. — *Environment an the draw-a-man test : the performance of Indian Children.* (Journal of. Soc. Psychol. 1946). (P. Naville op. cit., p. 392).

HUBERT René. — *Traité de Pédagogie Générale.* (Le dessin chez l'enfant, pages 129 et 133). P.U.F. 1946.

Mlle MARCHAL A. — *Le dessin, moyen d'expression de l'enfant.* (« Méthodes Actives » N° 1 Octobre 1946. Edit. Bourrelier Paris).

NAPOLI P. J. — *Finger-painting personality diagnosis.* (Genetic. Psychol. Monogr. 1946). (P. Naville op. cit., p. 388).

REY André. — *Epreuves de dessin, témoin du dévoloppement mental.* (Archiv. de Psychol. 1946 - 31 - 369 - 380). (P. Naville op cit., p. 342).

VIOLET-CONIL Madeleine et CANIVET Nella. — *L'exploration experimentale de la mentalité infantile.* Chapitre XII : « Le Caractère » paragraphe I. « Méthode de diagnostic caractériel par le Dessin » pp. 353 - 56. (PUF 1946).

ZAZZO René. — *Le devenir de l'intelligence.* (Le geste graphique page 19) (PUF 1946).

1947

ALSCHULER Rose H. et LA BERTA WEISS HATTWICK. — *Painting and Personnality. A study of young children* (the University of Chicago 2 vol. 1947). (P. Naville op. cit., p. 382).

Mme BOULAY-HUBERT L. — *Le Dessin libre.* (« Dans l'Education enfantine » Nathan Edit. N°s 5, 8, 9, 10, Janvier, Avril, Mai, Juin 1947).

BOURJARDE J. — *Commentaire de J. Bourjade, alors Directeur de l'Institut de Psychologie de Lyon, sur la création de la licence de Psychologie* (arrêté du 5 Août 1947). (J. Bourjade préconise une épreuve de classement de dessins d'enfants).

BRANDICOURT René. — *Le dessin chez nos petits.* (« Ecole Libératrice » 18 Décembre 1947). 2) *Le Dessin langage* (« L'Education enfantine » Septembre 1947, Décembre 1947). (Nathan).

COTTES, S. ROUX et AUREILLE. — *Utilisation du dessin comme test psychologique chez les enfants anormaux.* (Comité de l'Enfance déficiente Marseille 1947). (P. Naville op. cit., p. 353).

Mme MINKOWSKA et M. FUSSWERK. — *Le test de la maison.* (Extrait des comptes rendus du Congrès des Médecins Aliénistes et Neurologistes XLV. session - Niort 21 - 26 Juillet 1947).

Mme MINKOWSKA. — *Les dessins d'enfants, le test de Rorschach et la typologie constitutionnelle.* (Congrès de Niort 1947). (Compte rendu du Congrès des Médecins Aliénistes et Neurologistes XLVe session - Niort 21 - 26 Juillet 1947).

PAINTING AND EMOTIONAL DEVELOPMENT. — in « The New Era Londres, Novembre 1947.

PRUDHOMMEAU. — *Le dessin de l'enfant.* (P.U.F. 1947). (P. Naville op. cit., p. 342).

REY A. — *Epreuves de dessin, témoin du développement mental.* (Reprise de 1946). (Archiv. de Psychol. 1947 - 32). (P. Naville op. cit., p. 342).

WALLON. — *Introduction à l'ouvrage de Prudhommeau « Le dessin de l'enfant »* (P.U.F. 1947).

1948

BRANDICOURT René. — *Lee dessin - langage* (« L'Education enfantine » Janvier, Mars, Avril, Mai 1948).

DUNETT R. — *Art and Child Personnality.* 72 p. illlust. 1948.

Dr DOLTO-MARETTE Françoise. — *Rapport sur l'interprétation psychanalytique des dessins au cours des traitements psychothérapiques.* (Revue « Psyché » N° 17 Mars 1948 pages 324 à 346).

FOURNIER Annie. — *Premiers dessins d'enfants.* (« Méthodes actives » Décembre 1948, N° 3, pages 5, 6, 7, 8). (Edit. Bourrelier).

Mme FREU S. — *Etudes sur le dessin enfantin* (dans « l'Education Enfantine » - Nathan Edit.) en particulier : « Idée du comique dans les dessins d'enfants » N° 9, 15 Mai 1948. « Le Dessin enfantin N° 1, 15 September 1948.

GATTEGNO Caleb. — *Psychologie du dessin enfantin.* (Revue « Enfance » N° 5, Novembre-Décembre 1948, pages 406-411). (P. Naville op. cit., p. 382).

JACQUES Anne. — *Le Dessin moyen d'expression de l'enfant.* (« L'Ecole Nouvelle française » Janvier 1948). (P. Naville op. cit., p. 381).

Mme LOWENFELD. — *Tests for visual and haptical aptitudes* (paru en 1945 dans « L'American journal of. Psych. LVIII, I, 1945, 100, 111) et en 1948 (Année Psychologique 45e et 46 années).

MARCILLAT Marie. — *Le Dessin libre des petits* : 1) Le corps humain (« L'Ecole maternelle française » Décembre 1948 N° 3).

MEURISSE Robert. — *Le test du gribouillage* (« Psyché » Décembre 1948, pp. 1372 à 1378).

Mme MINKOWSKA, M. FUSSWERK et Mme HORINSON. — *Le test de la maison chez les enfants appartenant aux différents groupes ethniques.* (Extrait des comptes-rendus du Congrès des Médecins Aliénistes et Neurologistes, Marseille 13-18 Septembre 1948).

Mme MINKOWSKA, M. FUSSWERK et Mme HORINSON. — *L'affinité entre le test de la maison et le test du bonhomme sur le plan ethnique de la typologie constitutionnelle et de la psychopathologie.* (Extrait des comptes-rendus du Congrès des Médecins Aliénistes et Neurologistes, Marseille 13-18 Septembre 1948).

MONOD Mireille. — *Peinture et personnalité, étude de jeunes enfants.* Résumé de l'ouvrage de R. Alschuler, La Berta Weiss-Hattwick « Painting and Personnality » paru en Amérique en 1947. (Revue « Sauvegarde »). (Revue des Associations régionales pour la sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence, Novembre-Décembre 1948).

Mme NAUD J. R. — *Les étapes d'intérêt.* (L'Ecole Maternelle française, Octobre 1948, N° 1, pp. 6, 7 et suivantes).

P. NAVILLE. — *Correction d'un test de dessin par trois correcteurs différents.* (Test du Dr FAY). (Travail du centre national de la

Récherche Scientifique). (Journal de Psychologie N° 2 - Avril-Juin 1948). (P. Naville op. cit., p. 353).

PIAGET J. - INHELDER B. - SZEMINSKA. — *La géométrie spontanée de l'enfant.* (P.U.F. 1948).

PIAGET J. - INHELDER B. — *La représentation de l'espace chez l'enfant.* (P.U.F. 1948).

PLANCHARD Emile. — *La Pédagogie scolaire contemporaire.* (Evolution du dessin p. 155, Bibliographie p. 342. Casterman - Tournai - Paris 1948).

PRUDHOMMEAU. — *Les premières étapes du graphisme. Dessin et écriture chez l'enfant.* (Revue « Enfance » N° 2 Mars-Avril 1948, pp. 116-125). (P. Naville op. cit., p. 342).

Dr STERN Henri. — *Dessins et jeux libres en psychothérapie.* (Revue « Psyché » N° 17, Mars 1948, pp. 360-372).

STORA Renée. — *L'arbre de Koch.* (Test de Dessin). (Revue « Enfance » N° 4, Septembre-Octobre 1948, pp. 327-344).

SUGIER Clémence. — *Les enfants Algériens et le dessin.* (« Journal des Instituteurs de l'Afrique du Nord » N° 9 du 24-1-1948. Edit. Nathan).

ZAZZO René. — *Le dessin chez l'enfant.* (Bulletin du groupe d'études de Psychologie de l'Université de Paris, N° 9 du 7-4-1948).

ZAZZO René. — *Première contribution des Psychologues scolaires à la Psychologie différentielle des sexes.* (Revue « Enfance » N° 2 Mars-Avril 1948, pp. 174-175). (Tests de dessin filles et garçons).

1949

CORDEAU Raymond. — *Psychologie du dessin enfantin.* (Revue « Enfance » 2e année N° 1 1949). (P. Naville op. cit., p. 382).

FERDIERE. — *Le style des dessins schizophréniques.* (Revue d'Esthétique Avril 1949, pp. 206-207).

FONTAINE A. — *Le Dessin moyen d'expression* (« Méthodes actives » Octobre 1949, pages 3, 4, 5, 6, 7). (Edit. Bourrelier).

Dr FUSSWERK et S. HORINSON. — *La personnalité et le dessin du moi.* (Revue « Enfance » N° 3, Mai-Juin 1949, pp. 222-229).

GESELL Arnold. — *L'évolution de l'enfant de 5 à 10 ans.* Traduction française. (P.U.F. 1949).

HUBERT René. — *La croissance mentale.* Tome I. « L'Enfance » (Le dessin pp. 196, 249 à 254, 317. 318). (P.U.F. 1949).

HEUYER Georges, LEBOVICI Serge et ANGOULVENT Nicole. — *Le test de Lauretta BENDER* (Revue « Enfance » N° 4, Septembre-Octobre 1949, pages 289-305). (Travail de la clinique de psychiatrie infantile de la Faculté de Médecine de Paris).

JOUHY M. et Mme HORINSON. — *A travers les dessins d'enfants.* (« Pour l'Ere Nouvelle » N° 5, Juillet-Août 1949).

LACAPERE Simone. — *Le dessin, moyen d'expression de l'enfant.* (« Méthodes actives » Juin 1949, N° 9, pages 27, 28, 29, 30).

MARCILLAT Marie. — *Le dessin libre des petits.* a) «Les animaux» (Février 1949 « L'Ecole Maternelle Française » N° 5). (Edit. Bourrelier).

MARCILLAT Marie. — *Le Dessin libre des petits.* b) « La Nature » (Juillet 1949). (« L'Ecole Maternelle Française » N° 10). (Edit. Bourrelier).

MEURISSE Robert. — *Le test du gribouillage en milieu normal et anormal.* (in « Psyché » Novembre-Décembre 1949, pp. 937-957).

Mme MINKOWSKA. — *De Van Gogh et Seurat aux dessins d'enfants. A la recherche du monde des formes.* (Rorschach). Guide catalogue illustré, exposition au Musée Pédagogique 1949 et Revue d'Esthétique Avril 1949, pp. 207, 208, 209).

PRUDHOMMEAU. — *L'enfance anormale, le problème pédagogique et social.* (P.U.F. 1949), (pp. 126-134 - étude sur le graphisme : dessin, écriture).

RICCARDO DAL PIAZ. — *Lettura e scrittura nella prima classe elementare.* (pages 146 - 154 - 158 : le dessin enfantin envisagé au point de vue de l'expression, 3e Edit. Paravia : Turin, Milan-Rome etc...).

SEMAINE PEDAGOGIQUE DE TUNIS *organisée par la direction de l'Instruction publique en Tunisie* (19-23 Avril 1949) (recueil de 327 pages). Pages 213-217 « Recherches sur la psychologie des retardés scolaires en Tunisie par l'application des tests de dessin ».

1950

Mme MINKOWSKA et Mme BERT Y. — *Dessins de jeunes enfants : source d'activité artistique ; stimulation pédagogique ; dépistage de particularités caractérielles.* (Annales Médico-Psychologiques pages 394-395 - Tome II N° 3 - Octobre 1950). Masson Editeurs.

A. BOUSSION - LEROY. — *Dessins en transparence et niveau de développement.* (Revue « Enfance » Octobre 1950, pp. 276-288).

BRIED Charles. — *Le dessin de l'enfant.* Premières représentations humaines, pp. 261-276. « Revue Enfance » Octobre 1950.

M. de S. CALVET DE MAGALHÃES. — *O primeiro ano de desnenho e de trabalhos manuais educativos do ciclo preparatorio* (tiré à part de « Escolas Tecnicas » N° 8, 1950, 127 pages).

FONTES V. — *Interprétation psychologique du dessin anthropomorphique infantile, spécialement observé chez les oligogophréniques,* par le professeur FONTES, Directeur de l'Institut Antonio Aurelio da Costa Ferreir de Lisbonne. « Sauvegarde de l'Enfant » N° 6, Juin 1950, pages 403 à 435.

HORINSON S. — *Eléments vécus dans quelques dessins d'enfants et d'adolescents.* (Revue « Enfance » Octobre 1950, pp. 288-299).

LITTRE Florence. — *Le dessin de l'enfant.* (« Méthodes actives » N° 6, pp. 25-26, Mars 1950).

MALRIEU Ph. — *Observations sur quelques dessins libres chez l'enfant.* (Journal de Psychologie Normale et Pathologique, N° 2 P.U.F. Avril-Juin 1950, pp. 239 à 244).

MERLEAU - PONTY. — *Le dessin enfantin.* (« Cours de Psychologie pédagogique » - « Structure et conflits de la croissance enfantine ». Bulletin du groupe d'études de Psychologie de l'Université de Paris, N° 8 du 27 Avril 1950, pp. 12 et 13).

MERLEAU - PONTY. — *Le Dessin de l'enfant* (suite). (Bull. du groupe d'études de Psych. de l'Université de Paris, N° 9 - 16 Mai 1950, pp. 6-10).

Mme MINKOWSKA. — *Méthodes du dessin en tant qu'expression du monde des formes chez les enfants caractériels et sa portée pratique.* (Annales Médico-Psychologiques Tome II, N° 3, Octobre 1950, page 395).

P. NAVILLE. — 1°) *Note sur les origines de la fonction graphique. De la tache au trait.* (Revue « Enfance » Octobre 1950, pp. 189-203). 2°) *Caractéristiques du développement du dessin par groupes d'âges, selon divers auteurs.* (Revue « Enfance » Octobre 1950, pp. 221-227). 3°) *Eléments d'une bibliographie critique relative au graphisme enfantin jusqu'en* 1949. (Revue « Enfance » Octobre 1950, pp. 310-403).

PERROY Elia. — *Le Dessin.* Revue « Educateurs », N° 27, Mai-Juin 1950.

Mme PIERRON. — *Mes petits dessinent.* (« Méthodes Actives », pp. 19-20, N° 4, Janvier 1950).

TRUILLET Lucienne et AUDOUZE Madeleine. — *Investigations* psychologiques (« Ecole Libératrice » N°s du 12-10-1950, du 19-10-1950, du 26-10-1950, du 2-11-1950).

WALLON Henri. — *Préambule.* (Revue « Enfance » Octobre 1950, pp. I à IV).

WEIL Pierre-Gilles. — 1°) *Le test de dessin d'un bonhomme comme contrôle périodique simple et rapide de la croissance mentale.* (Revue « Enfance » Octobre 1950, pp. 227-244). 2°) *Etude factorielle de courbes de croissance mentale.* Contribution expérimentale à l'étude de la loi de régression de Ribot. (Revue « Enfance » Octobre 1950, pp. 244-261).

ZAZZO René. — *Le geste graphique et la structuration de l'espace.* (Revue « Enfance » Octobre 1950, pp. 189-204).

SUPPLEMENT

— 1951 —

P. NAVILLE, R. ZAZZO, P. G. WEIL, C. BRIED, A. BOUSSION-LEROY, S. HORINSON et P. BELVES. — Préambule de D. WALLON : *Le dessin chez l'enfant.* P. U. F. 1951, 224 pages. (Réunion d'articles déjà parus dans la Revue « Enfance » N° 5, Novembre-Décembre 1949 et N°s 3-4, Mai-Octobre 1950.

ERRATA

page 3, ligne 1, lire *tests* au lieu de test
page 24, ligne 18, lire 2-10-47 au lieu de 2-10-42

---

page 27, ligne 17, fin de la citation après « actuelle »
page 30, ligne 13, lire *auxquelles* au lieu d'auquelles
page 42, ligne 12, lire *possibilité* au lieu de possibilié
page 43, ligne 23, lire *geste* au lieu de gese
page 50, ligne 30, lire *Gesell* au lieu de Gsell

---

page 52, dernière ligne, supprimer *nous soulignons*
page 54, ligne 29, lire *disjoints* au lieu de disjoint
page 63, ligne 37, lire *essayé* au lieu d'essayer
page 76, ligne 25,) après « kinderen »
page 79, ligne 20, lire *importance* au lieu d'importanc
page 83, ligne 36, lire *dessins* au lieu de dessin
page 92, ligne 7, lire *diminué* au lieu de diminuée
page 100, ligne 30, lire *classique* au lieu de clasique
page 102, ligne 3, lire *contours* au lieu de concours
page 104, ligne 8, supprimer la virgule après (1914)
page 106, ligne 28, lire *L'enfant* au lieu de Lenfant
page 118, ligne 19, lire *et l'enfant* au lieu de de l'enfant
page 121, ligne 15, lire *caractères* au lieu de caratères
page 123, ligne 33, lire *est un autre exemple*
page 125, ligne 13, lire *nord-africain*
page 133, ligne 27, lire *détaillé* au lieu de détallé
page 137, ligne 35, ouvrir la parenthèse après « Gesell »
page 165, ligne 12, lire *spatiales* au lieu de spaliales
page 165, ligne 39, lire *tests*
page 169, ligne 17, lire *feuille*
page 171, ligne 2, lire *bonshommes*
page 172, ligne 6,) après « suivantes »
page 172, ligne 36, lire *s'insérer, prendre sa place...*
page, 175, ligne 4, lire « .... « *de dessiner, tout de suite après le premier* », etc....
page 185, ligne 4, lire *en milieux nord-africains*
page 187, ligne 9, lire (*Probst, op. cit.*, p. 131)

page 203, ligne 14, lire *scrupuleusement*
page 204, ligne 38, lire *objets*
page 215, ligne 3, lire *nord-africains*
page 251, ligne 20, lire *peut-être* au lieu de peut-êre
page 253, ligne 3, lire *réunions* au lieu de réuions
page 269, ligne 36, lire *identiques*
page 270, ligne 5, supprimer *que*
page 288, ligne 27, supprimer la virgule après « reprises »
page 302, ligne 8, lire *saisissant* au lieu de saisisant
page 318, ligne 36, lire la porte *et le* toit
page 321, ligne 3, lire Le *groupe B* et, ligne 7, le *groupe A*
page 371, ligne 13, lire *leurs*
page 378, ligne 13, lire *traditionnelles* au lieu de traditionnelle
page 379, ligne 15, lire *Wallois*

NOTE

On lira avec intérêt l'étude de de M. DEVULDER « Peintures et pratiques magiques dans la tribu des Ouadhias » (Kabylie du Djurdjura), parue dans la REVUE AFRICAINE (1er et 2e trimestres 1951). *Bulletin trimestriel publié par la Société Historique Algérienne. Siège de la société : Faculté des Lettres d'Alger. Institut de géographie.*

ACHEVE D'IMPRIMER LE 17 OCTOBRE 1951
PAR ATTALI IMPRIMEURS CONSTANTINE